

## Educação do Campo em Território Caiçara: Temas Geradores como Prática de (Re)Existência nas Ilhas de Guaraqueçaba-PR

 Jackson Morais Barcelos,<sup>1</sup>  Helena Midori Kashiwagi da Rocha<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR. Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa. Guaraqueçaba, PR – Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná - UFPR.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: jacksonbarcelos515@gmail.com*

**RESUMO.** Este artigo tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas localizadas nas comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná, com foco na utilização de temas geradores como estratégia educativa. A pesquisa insere-se no campo da Educação do Campo e teve como objetivo analisar de que maneira os temas geradores, enquanto instrumento pedagógico, contribuíram para processos de (re)existência cultural e fortalecimento da identidade territorial nas práticas escolares. A abordagem metodológica foi qualitativa, com caráter participativo e investigativo, contemplando observações em campo, registros das atividades pedagógicas e diálogos com educadores e educandos envolvidos no processo. Os resultados revelaram que a inserção dos temas geradores no planejamento pedagógico possibilitou a valorização dos saberes locais, o fortalecimento da relação entre escola e comunidade, e a construção de um currículo mais sensível às realidades insulares. Evidenciou-se, ainda, o protagonismo das crianças ao reconhecerem suas vivências como parte do processo educativo. Conclui-se que o uso dos temas geradores se constitui como uma prática potente de resistência frente às homogeneizações curriculares, promovendo aprendizagens contextualizadas e culturalmente significativas para os sujeitos do campo.

**Palavras-chave:** educação do campo, temas geradores, território caiçara, práticas pedagógicas, identidade cultural

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19764	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License  
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

# Rural Education in Caiçara Territory: Generative Themes as a Practice of (Re)Existence in the Islands of Guaraqueçaba, Brazil

**ABSTRACT.** This article focuses on the pedagogical practices developed in schools located in the caiçara communities of the Guaraqueçaba islands, on the coast of Paraná, Brazil, emphasizing the use of generative themes as an educational strategy. The research is framed within the field of Rural Education and aimed to analyze how generative themes, as a pedagogical tool, contributed to cultural (re)existence processes and the strengthening of territorial identity in school practices. The methodological approach was qualitative, with a participatory and investigative character, including field observations, documentation of pedagogical activities, and dialogues with educators and students involved in the process. The results showed that the integration of generative themes into pedagogical planning enabled the valorization of local knowledge, strengthened the relationship between school and community, and promoted the construction of a curriculum more attuned to the realities of island territories. Furthermore, it highlighted the protagonism of children in recognizing their own experiences as part of the educational process. It is concluded that the use of generative themes constitutes a powerful practice of resistance against curriculum homogenization, fostering contextualized and culturally meaningful learning experiences for rural subjects.

**Keywords:** rural education, generative themes, caiçara territory, pedagogical practices, cultural identity.

# Educación del Campo en Territorio Caiçara: Temas Generadores como Práctica de (Re)Existencia en las Islas de Guaraqueçaba-PR

**RESUMEN.** Este artículo tiene como objeto de estudio las prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas situadas en comunidades caiçaras de las islas de Guaraqueçaba, en el litoral del estado de Paraná, Brasil, con énfasis en el uso de temas generadores como estrategia educativa. La investigación se inscribe en el campo de la Educación del Campo y tuvo como objetivo analizar de qué manera los temas generadores, como herramienta pedagógica, contribuyeron a procesos de (re)existencia cultural y al fortalecimiento de la identidad territorial en las prácticas escolares. Se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, de carácter participativo e investigativo, que incluyó observaciones de campo, registros de actividades pedagógicas y diálogos con educadores y estudiantes involucrados. Los resultados demostraron que la inserción de temas generadores en la planificación pedagógica permitió la valorización de los saberes locales, el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad, y la construcción de un currículo más sensible a las realidades insulares. Se evidenció, además, el protagonismo de los niños al reconocer sus vivencias como parte del proceso educativo. Se concluye que los temas generadores constituyen una práctica potente de resistencia frente a la homogeneización curricular, promoviendo aprendizajes contextualizados y culturalmente significativos.

**Palabras clave:** educación del campo, temas generadores, territorio caiçara, prácticas pedagógicas, identidad cultural.

## Introdução

Este artigo é fruto de um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação do Campo e Práticas Pedagógicas: Construindo Conhecimentos Através de Temas Geradores”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa foi realizada junto às comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba-PR, tendo como foco o uso de temas geradores como estratégia pedagógica em escolas do campo.

As escolas situadas em territórios tradicionais enfrentam desafios históricos no que se refere à construção de uma prática pedagógica que dialogue com os modos de vida, os saberes e os contextos socioculturais das comunidades em que estão inseridas. Nas comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba-PR, essa realidade se intensifica devido à condição de isolamento geográfico, à presença marcante da oralidade e à constante tensão entre a preservação da cultura local e as demandas de uma educação escolarizada pautada por currículos generalistas e descontextualizados. Esse cenário evidencia uma lacuna entre o que se ensina na escola e o que se vive no território, produzindo desinteresse, evasão e o apagamento de identidades.

Diante disso, o presente artigo emerge do desejo e da necessidade de pensar a escola como espaço de (re)existência, onde os saberes das comunidades não apenas são reconhecidos, mas se tornam ponto de partida para a construção de um currículo vivo e significativo. A experiência vivida nas comunidades insulares de Guaraqueçaba aponta para a urgência de se adotar práticas pedagógicas que levem em consideração o território como base epistemológica e educativa. É nesse contexto que os temas geradores, inspirados na pedagogia freiriana, assumem papel central neste estudo.

O conceito de temas geradores, desenvolvido por Paulo Freire, parte da escuta ativa da realidade vivida pelos sujeitos e da problematização de suas condições de existência. Ao serem trabalhados na prática educativa, possibilitam a construção de um conhecimento que emerge do cotidiano e retorna a ele com intencionalidade transformadora. Em comunidades tradicionais como as caiçaras, a utilização dos temas geradores ganha contornos ainda mais potentes, por permitir que a cultura local seja valorizada como conteúdo pedagógico e ferramenta de resistência à homogeneização imposta pelas políticas educacionais centralizadas.

O diálogo teórico que sustenta esta investigação está ancorado nos aportes de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à concepção libertadora de educação e ao uso de temas geradores como instrumento de leitura crítica da realidade. A Educação do Campo é discutida a partir das contribuições de Miguel Arroyo (2012, 2017), Roseli Caldart (2004) e Mônica Castagna Molina e Jesus (2004); a noção de território e identidade cultural dialoga com Rogério Haesbaert (2011) e Carlos Rodrigues Brandão (2002, 2006). No campo da pedagogia freiriana, mobilizamos Paulo Freire (1987, 1996, 2001). Esses referenciais fundamentam a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas comunidades caiçaras e sustentam a compreensão da escola como espaço de (re)existência.

A Educação do Campo, enquanto política e movimento social, defende uma escola que se oriente pelas especificidades do campo e de seus povos. Nessa perspectiva, as populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas e caiçaras demandam processos formativos que respeitem suas culturas e modos de vida, promovendo uma educação que contribua para o fortalecimento da identidade, da autonomia e da permanência no território. A educação desenvolvida nas ilhas de Guaraqueçaba carrega consigo esse desafio: garantir o direito à educação sem romper com os laços culturais e territoriais que estruturam a vida caiçara.

Este estudo, portanto, está ancorado no campo da Educação do Campo e dialoga com aportes da pedagogia freiriana, da educação ambiental crítica e dos estudos sobre território, identidade e currículo. Tem como objetivo analisar como os temas geradores, utilizados como prática pedagógica em escolas insulares de Guaraqueçaba-PR, contribuem para processos de (re)existência cultural e fortalecimento da identidade territorial em comunidades caiçaras.

A escolha metodológica deu-se a partir de uma abordagem qualitativa, com inspiração na pesquisa participante, uma vez que o pesquisador esteve inserido no território, acompanhando o cotidiano escolar e desenvolvendo, junto aos educadores e educandos, práticas pedagógicas baseadas em temas geradores. Foram utilizadas observações, registros de atividades e rodas de conversa como instrumentos principais para a coleta de dados.

Assim, este artigo busca contribuir com as discussões acerca da construção de currículos territorializados, do papel político-pedagógico da escola no campo e da valorização dos saberes tradicionais como estratégia de resistência e transformação. O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um panorama teórico sobre a Educação do Campo e o conceito de território; em seguida, discute-se o uso dos temas geradores como prática pedagógica contextualizada; posteriormente, descrevem-se os procedimentos metodológicos e os principais resultados da pesquisa; por fim, são

apresentadas as considerações finais, com ênfase nas contribuições da prática para a realidade escolar das comunidades investigadas.

## **Educação do Campo e o Território como Princípio Pedagógico**

A Educação do Campo, enquanto concepção pedagógica e prática política, emerge das lutas históricas dos povos do campo, das águas e das florestas, que resistem à invisibilização de seus modos de vida, de seus saberes e de seus territórios. Nas últimas décadas, o debate sobre a educação no Brasil tem sido marcado por uma crescente reivindicação desses sujeitos por uma escola que os represente, respeite suas especificidades e contribua com a permanência digna no campo. Esse movimento culminou em importantes conquistas, como a formulação da Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), a criação de programas de formação docente e a ampliação de pesquisas e experiências educativas territorializadas. Tais avanços não ocorreram por concessão do Estado, mas por pressão de organizações sociais, movimentos populares e coletivos de educadores comprometidos com a justiça social Arroyo (2012, 2017).

Longe de representar uma simples adequação da escola rural ao meio, a Educação do Campo propõe uma ruptura epistemológica com os modelos escolarizantes urbanos, centralizados e homogêneos. Ela reivindica uma escola com identidade própria, construída a partir da escuta, da vivência e da participação dos sujeitos do território. Para Caldart (2004), pensar uma escola do campo é “romper com a lógica de uma escola que nega os sujeitos do campo e seus saberes”, reconhecendo a complexidade, a diversidade e a potência pedagógica das experiências rurais. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de ensino, mas um território de diálogo entre culturas, de produção de conhecimentos e de fortalecimento comunitário.

Compreender o campo como espaço de produção de vida e de saberes significa também reconhecer os territórios como dimensões fundamentais da prática educativa. Nesse sentido, o conceito de território ultrapassa o entendimento geográfico, passando a ser concebido como espaço simbólico, político e cultural. Segundo Haesbaert (2011), o território é o lugar onde se produzem sentidos, onde se constroem identidades e onde se estabelecem relações de pertencimento. Na educação, isso implica em assumir o território como base curricular, como chão epistêmico que orienta o planejamento pedagógico, os conteúdos trabalhados e as formas de relação entre escola, comunidade e natureza.

Nas comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba-PR, esse território se expressa em saberes ancestrais ligados ao mar, à floresta, aos ciclos da natureza e à oralidade. Esses saberes, muitas vezes marginalizados pela escola tradicional, carregam uma racionalidade própria, articulada à vivência concreta, à memória coletiva e à sustentabilidade do modo de vida local. Ignorar tais conhecimentos significa não apenas desperdiçar oportunidades pedagógicas, mas também contribuir com processos de desidentificação cultural e de desterritorialização. Brandão (2002) defende que a escola que não reconhece os saberes do povo rompe o vínculo com a realidade e perde sua legitimidade como espaço formador.

Adotar o território como princípio pedagógico é, portanto, reposicionar a escola no tempo e no espaço da comunidade. É fazer da escola um reflexo dos modos de vida que a cercam, promovendo aprendizagens que nascem da realidade, retornam a ela e a transformam. A valorização dos saberes do território permite ao educando perceber-se como parte de um coletivo, como sujeito histórico que produz e transforma o espaço que habita. Nesse processo, o educador também se desloca: deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a ser mediador entre diferentes saberes, articulando o conhecimento científico com o conhecimento tradicional Candau (2020).

A escola do campo, enraizada no território, atua como espaço de resistência cultural frente à lógica de apagamento promovida pelo modelo escolar dominante. Em comunidades tradicionais como as caiçaras, esse papel torna-se ainda mais necessário, uma vez que os valores, as práticas e as linguagens locais têm sido constantemente silenciados por políticas públicas descoladas da realidade. Como afirma Molina e Jesus (2004), a escola no campo deve ser pensada como espaço de afirmação identitária, de reconstrução da autoestima coletiva e de fortalecimento da luta pelos direitos territoriais. Quando a escola dialoga com as práticas de pesca artesanal, com os saberes das ervas medicinais, com as festas populares e com o ritmo das marés, ela deixa de ser um “corpo estranho” na comunidade e passa a ser espaço de reconhecimento mútuo e de valorização cultural.

É nesse cenário que a Educação do Campo se apresenta como um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça territorial e a pluralidade de saberes. Fernandes (2011) ressalta que a escola deve ser atravessada pela vida do território, pois é nele que se manifestam as contradições, as potencialidades e os conflitos sociais que atravessam a educação. Ensinar no campo, portanto, não é repetir modelos urbanos com roupagens rurais, mas construir propostas coletivas de formação que partam das experiências concretas dos

sujeitos. O currículo, nesse sentido, deixa de ser uma lista de conteúdos universais e passa a ser uma construção dialógica, situada e transformadora.

Nas comunidades insulares de Guaraqueçaba, o fortalecimento de uma pedagogia territorializada tem mostrado resultados positivos na relação entre escola e comunidade. A valorização do território como fonte de saber tem promovido maior engajamento dos educandos, resgate de tradições locais e fortalecimento do vínculo identitário. A escola, ao se abrir para o território, transforma-se em espaço de acolhimento, de partilha e de pertencimento. Isso não significa abandonar os conteúdos científicos ou as exigências curriculares formais, mas sim reinterpretá-los à luz das realidades locais, ampliando seu sentido e sua aplicabilidade.

Por fim, é fundamental reconhecer que o território não é apenas um cenário da educação, mas um agente ativo na formação dos sujeitos. A Educação do Campo, ao assumir essa perspectiva, coloca o território no centro do processo pedagógico, desafiando as estruturas tradicionais da escola e convidando educadores e educandos a reconstruírem, juntos, novas formas de aprender, ensinar e viver. É nesse chão, onde o mar encontra a mata e a escola encontra o saber da comunidade, que se desenha uma pedagogia da (re)existência — resistente, plural e profundamente enraizada na vida.

### **Temas Geradores e a Construção de um Currículo Contextualizado**

Em territórios tradicionais como as ilhas de Guaraqueçaba-PR, onde a escola convive com modos de vida marcadamente conectados à natureza, à oralidade e à ancestralidade, torna-se urgente a adoção de práticas pedagógicas que respeitem e dialoguem com as realidades locais. Uma das ferramentas mais potentes para essa articulação entre saber escolar e saber comunitário são os temas geradores, concebidos por Paulo Freire como ponto de partida para um processo educativo emancipador. Longe de serem apenas assuntos organizadores de conteúdos, os temas geradores são expressões das contradições vividas pelos sujeitos, extraídas de seu contexto histórico e cultural, capazes de mobilizar a reflexão crítica e a ação transformadora (Freire, 1987).

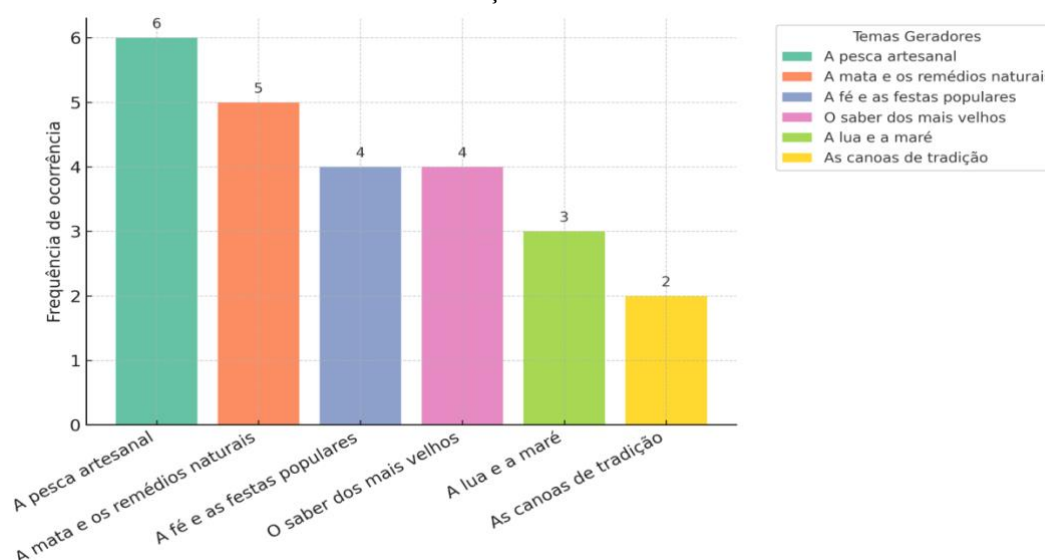
A escolha dos temas geradores exige escuta sensível, leitura do território e abertura ao diálogo com a comunidade. Segundo Gadotti (2000), a pedagogia freiriana parte do princípio de que ninguém educa ninguém sozinho, mas que todos se educam em comunhão, mediando-se no mundo. Os temas, portanto, não surgem da cabeça do educador ou de manuais



pedagógicos, mas das vivências concretas dos educandos, de suas histórias, desafios e aspirações. No caso das comunidades caiçaras, temas como a pesca artesanal, o movimento das marés, as festas religiosas, o uso de plantas medicinais, o cuidado com a mata e a ancestralidade foram levantados em rodas de conversa com os educandos e se mostraram centrais para a construção de aprendizagens com sentido.

A escuta ativa e o levantamento dos temas geradores permitiram a sistematização dos assuntos mais frequentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas ilhas. O gráfico 1 a seguir apresenta a distribuição estimada desses temas, evidenciando a centralidade da pesca artesanal, dos saberes da mata e das expressões culturais locais.

Gráfico 1 – Frequência dos temas geradores utilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas comunidades caiçaras



Fonte: Os autores (2024)

Ao trabalhar com temas geradores, o currículo escolar deixa de ser um roteiro pronto e fechado para se tornar um campo aberto de investigação. Essa abordagem exige uma prática docente investigativa, crítica e criativa, capaz de articular os conteúdos escolares às problemáticas levantadas no cotidiano. Como afirma Torres (2001), o currículo freiriano não está baseado na fragmentação disciplinar, mas na construção coletiva do conhecimento a partir da realidade. Essa concepção curricular é profundamente coerente com os princípios da Educação do Campo, que defende a territorialização do currículo como forma de valorização dos saberes populares e fortalecimento da identidade cultural.

Nos processos formativos acompanhados durante esta pesquisa, a adoção de temas geradores permitiu aos educadores planejar atividades integradas, em que diferentes áreas do

conhecimento dialogavam com um mesmo eixo temático extraído do território. Por exemplo, o tema “a pesca e os ciclos da maré” foi explorado a partir de conteúdos de Ciências (ecossistemas costeiros, fases lunares), Matemática (medidas, estatísticas de pesca), Língua Portuguesa (relatos orais e escritos sobre o ofício), História (tradições locais) e Arte (construção de maquetes de canoas e redes). Essa abordagem interdisciplinar gerou maior interesse dos educandos e ampliou sua compreensão sobre os saberes tradicionais como fonte legítima de conhecimento.

Além disso, os temas geradores favoreceram a valorização das memórias familiares, das narrativas locais e dos saberes intergeracionais, rompendo com a lógica escolar que tradicionalmente desconsidera essas formas de conhecimento. Ao trazer os avós para contar histórias de quando aprenderam a pescar, ou ao visitar uma benzedeira para ouvir sobre o uso das plantas da mata, a escola ressignificou seu papel na comunidade e se aproximou dos afetos que estruturam o território. Como bem observa Oliveira (2013), a pedagogia freiriana se realiza no diálogo com a cultura dos oprimidos, reconhecendo seus saberes como ponto de partida para a construção de um mundo mais justo.

O uso dos temas geradores também favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos educandos, que passaram a participar mais ativamente do planejamento das aulas, da produção dos materiais e das decisões sobre o que e como aprender. Essa mudança de postura não aconteceu de forma imediata, mas foi sendo construída à medida que a escuta e o protagonismo foram sendo valorizados. A sala de aula se transformou em um espaço de trocas horizontais, onde os conhecimentos acadêmicos passaram a dialogar com a experiência concreta dos sujeitos. Como afirma Loureiro (2006), não há educação ambiental crítica – e, por extensão, educação do campo crítica – sem participação ativa e consciente dos sujeitos no processo educativo.

Trabalhar com temas geradores, especialmente em comunidades tradicionais, implica ainda em enfrentar tensões e desafios. Há resistências institucionais à flexibilização do currículo, falta de materiais didáticos adequados e, muitas vezes, carência de formação continuada para os educadores atuarem com metodologias contextualizadas. No entanto, os ganhos em engajamento, pertencimento e qualidade da aprendizagem são inegáveis. A experiência desenvolvida nas ilhas de Guaraqueçaba demonstrou que é possível reinventar o currículo a partir do território, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas sua reconstrução a partir da realidade vivida.

Em síntese, os temas geradores operam como pontes entre a vida e o conhecimento, entre o território e a escola, entre o saber popular e o saber científico. Ao serem trabalhados com intencionalidade, sensibilidade e compromisso, tornam-se ferramentas pedagógicas poderosas na construção de um currículo verdadeiramente significativo, que respeita os sujeitos, fortalece identidades e contribui para processos educativos transformadores. No contexto da Educação do Campo, sua adoção representa um gesto político de resistência frente às imposições curriculares e uma aposta na potência dos saberes que brotam da terra, do mar e da memória coletiva dos povos do campo.

### **Saberes Tradicionais, Identidade Cultural e Currículo na Educação do Campo**

A relação entre escola e saberes tradicionais tem sido historicamente marcada por tensões, silenciamentos e hierarquizações que colocam o conhecimento científico em posição de superioridade frente às experiências e cosmovisões populares. Na Educação do Campo, romper com essa lógica é uma das premissas fundamentais para a construção de uma prática pedagógica emancipada, pois o território rural é lugar de produção de múltiplos saberes, muitos deles ancestrais, enraizados na oralidade, na coletividade e na relação direta com a natureza. Esses saberes, vividos no cotidiano das comunidades, são carregados de significado e integram a construção da identidade cultural dos sujeitos.

De acordo com Candau (2008), reconhecer e valorizar os saberes tradicionais no currículo escolar é um ato de justiça cognitiva, uma vez que implica romper com as monoculturas do saber e dar lugar à diversidade epistêmica existente nos territórios. Tal reconhecimento exige que a escola se torne um espaço de escuta, acolhimento e diálogo entre diferentes formas de conhecimento, sem negar a complexidade da ciência, mas também sem reduzir a educação a uma simples transmissão de conteúdos descontextualizados. Na perspectiva da interculturalidade crítica, não se trata de folclorizar os saberes locais, mas de incorporá-los de forma ativa e reflexiva no processo educativo, como elementos legítimos da formação humana.

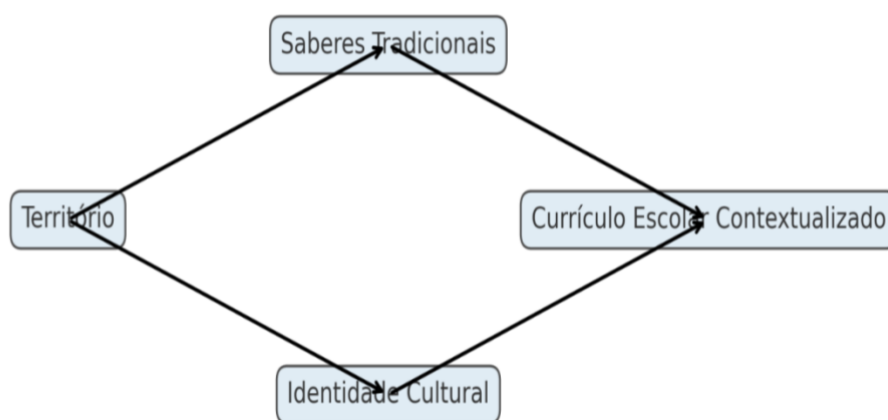
Nas comunidades caiçaras de Guaraqueçaba-PR, esses saberes se manifestam em práticas como o manejo da pesca artesanal, o uso medicinal das plantas nativas, as tradições orais transmitidas entre gerações e os modos próprios de se relacionar com a terra, a água e os ciclos naturais. Ignorar essas práticas na escola significa desconsiderar o modo de vida da comunidade e reforçar processos de desidentificação. Como aponta Santiago (2017), o

currículo escolar que se distancia da realidade dos educandos contribui para a fragmentação de suas identidades e para o sentimento de não pertencimento à instituição escolar.

A construção de um currículo territorializado, que incorpore os saberes tradicionais e dialogue com a identidade cultural dos sujeitos, é central para o fortalecimento de processos educativos transformadores. Tais processos não se restringem a conteúdos, mas envolvem relações, pertencimento e reconhecimento. Como propõe Sacristán (2000), o currículo não é apenas um documento normativo, mas uma construção social em permanente disputa, onde se expressam visões de mundo, valores e projetos de sociedade. Nesse sentido, disputar o currículo é disputar o direito à memória, à cultura e à dignidade dos povos do campo.

A identidade cultural, nesse contexto, precisa ser compreendida como dimensão constitutiva do ser humano e não como ornamento da prática pedagógica. Ela está presente nas linguagens, nos gestos, nas celebrações, nas histórias contadas pelos mais velhos, nos ofícios e nas formas de se viver em comunidade. Para Hall (2006), a identidade é um processo dinâmico, em constante construção, que se forja na relação com o outro, com o tempo e com o lugar. Na escola do campo, essa identidade precisa ser afirmada, reconhecida e valorizada como parte do processo formativo, rompendo com os modelos que insistem em padronizar culturas e conhecimentos. A articulação entre território, saberes tradicionais, identidade cultural e currículo é um dos pilares centrais desta pesquisa. O gráfico 2 a seguir representa, de forma esquemática, como esses elementos se entrelaçam e sustentam a proposta de uma educação do campo comprometida com o contexto e com a cultura dos povos tradicionais.

Gráfico 2 – Relação entre território, saberes tradicionais, identidade cultural e currículo escolar contextualizado



Fonte: Os autores (2024).

Nesse sentido, a incorporação dos saberes tradicionais no currículo escolar não pode se dar de maneira periférica ou episódica. É necessário que esses saberes orientem os projetos pedagógicos, os temas de estudo, as metodologias e as formas de avaliação. Como defende Silva (2010), um currículo comprometido com a justiça social e a equidade deve nascer do chão da comunidade, respeitando suas vozes, seus tempos e suas lógicas próprias de organização do conhecimento. Essa proposta não anula a importância dos conteúdos científicos, mas propõe uma articulação entre esses saberes e a realidade concreta dos educandos, gerando aprendizagens mais significativas.

A experiência nas escolas das ilhas de Guaraqueçaba demonstrou que, ao reconhecer os saberes tradicionais como parte do currículo, os educandos passaram a se sentir pertencentes ao espaço escolar, e os educadores a se verem como sujeitos de um processo coletivo de construção do conhecimento. A aproximação entre a escola e os saberes do território favoreceu o resgate da autoestima, o fortalecimento das relações intergeracionais e a construção de um ambiente escolar mais afetivo, respeitoso e enraizado.

Portanto, os saberes tradicionais e a identidade cultural devem ser compreendidos como pilares estruturantes da Educação do Campo. Seu reconhecimento no currículo escolar representa não apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético com a diversidade, a justiça e a permanência dos sujeitos do campo em seus territórios. Em tempos de apagamentos e homogeneizações, assumir o território como fonte de conhecimento e a identidade como direito formativo é, também, um ato de resistência e de (re)existência.

### **Caminhos Metodológicos da Pesquisa**

A natureza desta pesquisa exige um alinhamento metodológico que esteja à altura dos princípios da Educação do Campo e do compromisso ético-político com os sujeitos envolvidos. Por isso, optou-se por uma abordagem qualitativa de base interpretativa, orientada por pressupostos da pesquisa participante e ancorada no paradigma da pesquisa-formação, com foco na construção coletiva do conhecimento, no reconhecimento da experiência e na valorização do território como espaço de produção pedagógica. A escolha dessa perspectiva metodológica está em consonância com a proposta de uma ciência comprometida com a transformação da realidade e com a escuta dos sujeitos historicamente silenciados (Minayo, 2010; Brandão, 2006).

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a apreensão da complexidade das relações entre saberes tradicionais, práticas pedagógicas e contextos territoriais específicos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados que as pessoas atribuem às suas ações e experiências, valorizando os processos sociais, as narrativas e os sentidos produzidos nas interações cotidianas. Em um território como as ilhas de Guaraqueçaba, onde as práticas escolares estão intrinsecamente ligadas à cultura local, à oralidade e à vivência comunitária, esse tipo de abordagem mostrou-se fundamental para o alcance dos objetivos do estudo.

A pesquisa participante foi escolhida por sua potência em romper com a lógica hierárquica da pesquisa tradicional, aproximando pesquisador e sujeitos como coautores do processo investigativo. De acordo com Thiollent (2011), esse tipo de pesquisa se orienta pelo princípio da participação ativa dos envolvidos na identificação dos problemas, na construção dos objetivos e na produção dos caminhos possíveis de transformação. Em sintonia com a pedagogia freiriana, a pesquisa participante não trata os sujeitos como “fontes de dados”, mas como sujeitos históricos que refletem e agem sobre sua realidade. Essa perspectiva foi essencial para que a pesquisa se configurasse como um exercício de escuta, diálogo e construção conjunta de conhecimentos.

O locus da pesquisa foram as comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba-PR, situadas no litoral norte do estado do Paraná, em área de relevante valor socioambiental e cultural. As comunidades pesquisadas possuem histórico de resistência frente a políticas públicas excludentes e enfrentam desafios concretos relacionados à mobilidade, ao acesso à educação, à saúde e à preservação de seus modos de vida. A escolha desse território se deu por razões acadêmicas, políticas e afetivas, uma vez que o pesquisador já atuava como educador na região, com forte vínculo com as escolas e os moradores locais.

O trabalho de campo ocorreu ao longo de doze meses, entre fevereiro de 2023 e fevereiro de 2024, com visitas periódicas às comunidades, acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas e realização de atividades formativas com os educadores locais. Os sujeitos da pesquisa foram docentes, educandos e membros da comunidade escolar, que participaram ativamente do processo de levantamento de temas geradores, elaboração de projetos interdisciplinares e construção de práticas pedagógicas contextualizadas. As ações foram desenvolvidas em diálogo com o corpo docente, respeitando os calendários escolares, as tradições locais e os ritmos da vida comunitária.

Entre os instrumentos utilizados, destacam-se: observações participantes registradas em diário de campo, rodas de conversa com educadores e educandos, entrevistas semiestruturadas com educadores e lideranças locais, e análise documental de planejamentos pedagógicos, projetos escolares e materiais produzidos durante as atividades. A triangulação desses dados permitiu compreender tanto os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas quanto as tensões e potências vividas no cotidiano escolar.

O diário de campo foi uma ferramenta central no processo de análise, permitindo ao pesquisador registrar impressões, sentimentos, reações e detalhes das interações vividas no ambiente escolar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o diário é um importante instrumento de sistematização da experiência, pois possibilita a reconstrução reflexiva dos momentos de campo e a articulação entre vivência e teoria. Esse recurso foi enriquecido pela escuta sensível durante as rodas de conversa, que permitiram a expressão livre dos sujeitos sobre suas práticas, desafios e esperanças na educação do campo.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise temática, conforme proposta por Bardin (2011), articulada a uma perspectiva freiriana de leitura do mundo. As informações foram organizadas em núcleos de sentido emergentes das falas, das observações e dos registros, permitindo a construção de categorias que expressassem os eixos centrais da pesquisa: território, saberes tradicionais, identidade cultural e currículo. A sistematização dos dados foi realizada com atenção aos contextos de produção, aos silêncios e às expressões simbólicas dos sujeitos, considerando suas vivências, resistências e afetividades.

A construção dos temas e categorias analíticas não foi imposta, mas emergiu do campo, em diálogo com os sujeitos, de forma espiralada e reflexiva. Como defende Gatti (2012), na pesquisa qualitativa, os dados não falam por si, mas precisam ser interpretados à luz das experiências e das teorias que os sustentam. Assim, o processo analítico foi guiado por um compromisso ético-político com a comunidade, com o território e com a produção de um conhecimento útil à prática pedagógica e à luta por uma escola do campo mais justa, significativa e enraizada.

Do ponto de vista ético, a pesquisa foi conduzida com rigor e sensibilidade, respeitando os princípios da autonomia, do consentimento livre e esclarecido e da não exposição dos sujeitos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a forma de utilização dos dados e seus direitos enquanto colaboradores do processo investigativo.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa com observação de práticas educativas já institucionalizadas, sem identificação de sujeitos e sem uso de dados sensíveis, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética, conforme previsto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

O anonimato foi assegurado sempre que solicitado, e os resultados foram socializados com a comunidade, por meio de encontros nas escolas e devolutivas em formato acessível, fortalecendo o princípio da pesquisa como ação coletiva.

Em suma, os caminhos metodológicos desta investigação foram guiados pela coerência entre a abordagem freiriana, a ética da escuta e a centralidade do território como categoria estruturante da prática pedagógica. Ao adotar uma postura dialógica, participativa e sensível aos contextos locais, a pesquisa permitiu não apenas compreender a realidade das comunidades caiçaras, mas também contribuir com práticas pedagógicas mais comprometidas com a emancipação dos sujeitos e a valorização dos saberes que brotam da terra, do mar e da memória coletiva.

### **Práticas Pedagógicas como (Re)Existência nas Ilhas de Guaraqueçaba**

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas insulares de Guaraqueçaba-PR, no contexto da pesquisa, revelaram a potência dos temas geradores como caminhos para a valorização da cultura caiçara e a construção de um currículo territorializado. Inseridas em um cenário de desafios estruturais, como o difícil acesso, a escassez de recursos e a descontinuidade de políticas públicas voltadas à educação do campo, as ações pedagógicas emergiram como expressão de resistência e (re)existência frente ao apagamento cultural, à homogeneização curricular e ao distanciamento entre escola e comunidade.

A escuta ativa da comunidade foi o primeiro movimento metodológico e político para dar início às práticas. Educadores e educandos participaram de rodas de conversa que possibilitaram a identificação de temas significativos à vida local, tais como “a pesca artesanal”, “a lua e a maré”, “a mata e os remédios da natureza”, “a fé e as festas populares”, “o saber dos mais velhos” e “as canoas de tradição”. Esses temas, além de mobilizarem afetos e memórias, despertaram o interesse dos educandos, pois tratavam daquilo que eles vivem, conhecem e valorizam.

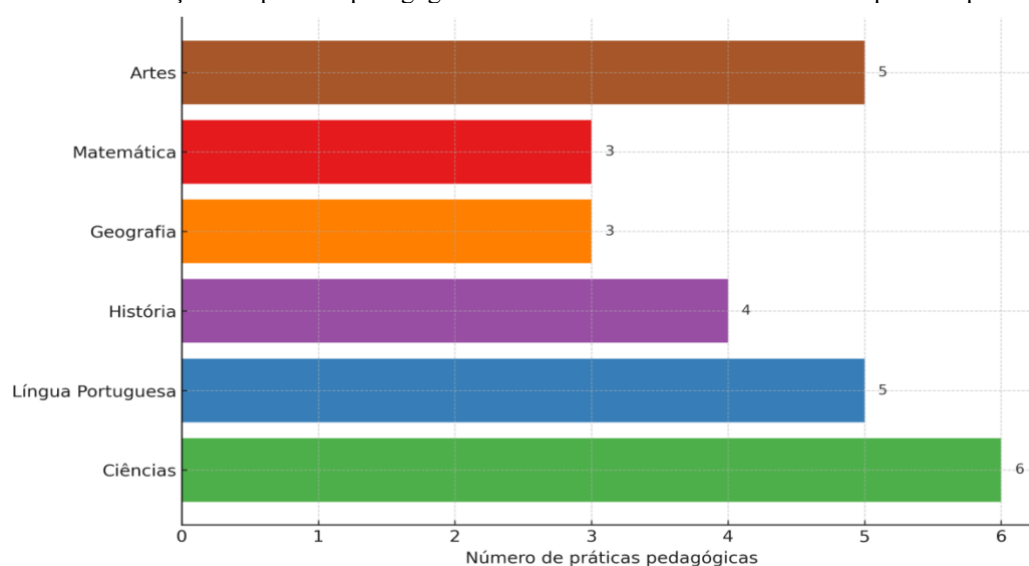
A escolha do tema "a pesca artesanal", por exemplo, possibilitou a realização de um projeto interdisciplinar no qual os educandos entrevistaram seus familiares sobre as técnicas



de pesca, registraram relatos orais, confeccionaram redes em atividades práticas, desenharam o ciclo da maré e estudaram os tipos de peixes locais. As aulas envolveram conteúdos de Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Artes, articulando diferentes áreas do conhecimento a partir de um tema vivido.

A integração entre os conteúdos escolares e os temas geradores evidenciou a riqueza do trabalho interdisciplinar nas escolas insulares. O gráfico 3 a seguir apresenta a frequência com que as diferentes áreas do conhecimento foram mobilizadas nas práticas pedagógicas descritas, demonstrando a centralidade de Ciências, Língua Portuguesa e Artes nas experiências realizadas.

Gráfico 3 – Distribuição das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas insulares por disciplina escolar



Fonte: Os autores (2024)

O saber tradicional da pesca, nesse processo, deixou de ser apenas uma prática cultural da comunidade para tornar-se objeto legítimo de aprendizagem, análise e valorização escolar.

Outro exemplo significativo foi o trabalho com o tema “a mata e os remédios da natureza”, que mobilizou saberes sobre ervas medicinais, plantas nativas e práticas de cura tradicionais. As crianças visitaram hortos, conversaram com moradores mais velhos, criaram pequenas enciclopédias de plantas locais e montaram uma “farmacinha pedagógica” com registros fotográficos e desenhos. Essa experiência ressignificou o modo como os conteúdos de Ciências e Saúde eram abordados, promovendo um vínculo mais profundo com o território e com a sabedoria popular, frequentemente desconsiderada pela escola convencional.

A oralidade, elemento fundamental da cultura caiçara, foi valorizada como prática pedagógica em múltiplas atividades. As narrativas dos mais velhos sobre “como era a ilha no tempo deles” foram gravadas, transcritas, dramatizadas e trabalhadas em aulas de leitura, escrita e artes cênicas. As crianças passaram a reconhecer seus avós como fontes de conhecimento e a estabelecer conexões entre o passado e o presente do território. Como resultado, foi possível perceber um fortalecimento da autoestima cultural dos educandos e um maior envolvimento das famílias com o cotidiano escolar.

Além do desenvolvimento cognitivo, as práticas pedagógicas baseadas nos temas geradores contribuíram para a formação ética, estética e política dos educandos. Ao trabalhar com problemas reais da comunidade, como a escassez de peixes em determinadas épocas, o lixo nas praias ou o impacto das marés na vida cotidiana, os educandos passaram a refletir criticamente sobre seu papel no cuidado com o meio ambiente e na preservação de seu modo de vida. Como destaca Loureiro (2006), a educação ambiental crítica se constrói no encontro entre a leitura do mundo e a ação transformadora, exatamente como se observou no decorrer desta experiência.

Um aspecto relevante dessas práticas foi a transformação da relação entre educador e educando. O educador deixou de ser apenas o detentor do saber e passou a atuar como mediador, facilitador e também como aprendiz junto aos educandos. Essa mudança de postura, inspirada na pedagogia freiriana, exigiu escuta, humildade epistemológica e abertura ao novo. Como afirma Freire (1996, p. 67), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O conhecimento passou a ser construído de forma coletiva, em processos de troca, investigação e experimentação que ultrapassaram os muros da escola e se enraizaram no território.

Outro impacto positivo foi a ampliação do protagonismo estudantil. Os educandos passaram a se envolver nas decisões pedagógicas, na elaboração dos projetos, na organização dos espaços e na apresentação dos resultados à comunidade. A culminância dos projetos envolveu feiras culturais, exposições, caminhadas pedagógicas e rodas de conversa com os moradores das ilhas, promovendo a socialização do conhecimento e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Como destaca Paro (2000), a participação efetiva dos sujeitos nos processos escolares é condição indispensável para a democratização da educação.

É importante reconhecer que essas práticas não ocorreram de forma linear ou sem obstáculos. Houve resistências por parte de alguns profissionais, limitações materiais, dificuldades com o tempo pedagógico e tensões em torno da “valorização excessiva” da

cultura local. No entanto, o apoio da gestão escolar, o envolvimento da comunidade e o comprometimento dos educadores foram fundamentais para a continuidade e aprofundamento dessas ações. A formação continuada com foco na Educação do Campo também foi estratégica para fortalecer a base teórica e metodológica dos educadores, ampliando sua capacidade de articulação entre currículo, território e cultura.

Por fim, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas ilhas de Guaraqueçaba revelam o poder da escola como espaço de (re)existência. Quando se permite ouvir o território, acolher os saberes tradicionais e construir o conhecimento em diálogo com a vida concreta dos sujeitos, a escola deixa de ser um instrumento de reprodução e se torna uma força de transformação. Como afirma Freire (2001, p. 31), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora sob pena de ser uma farsa”. Os temas geradores, nesse processo, não são apenas ferramentas didáticas, mas expressões vivas da cultura, da luta e da esperança dos povos do campo.

### **Considerações Finais**

Este artigo teve como objetivo analisar o uso de temas geradores como prática pedagógica territorializada em escolas das comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba-PR, a partir da perspectiva da Educação do Campo. A partir de uma abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa participante e ancorada na pedagogia freiriana, foi possível compreender como as práticas educativas desenvolvidas em diálogo com o território contribuem para processos de (re)existência cultural, fortalecimento identitário e reconstrução do vínculo entre escola e comunidade.

Os resultados revelaram que os temas geradores, quando construídos coletivamente e enraizados nas experiências de vida dos educandos, promovem aprendizagens significativas, favorecem a interdisciplinaridade e tornam o currículo mais sensível às realidades locais. Ao abordar questões como a pesca artesanal, os saberes medicinais da mata, as festas populares e a oralidade dos mais velhos, as práticas pedagógicas se tornaram não apenas mais contextualizadas, mas também mais humanas, políticas e afetivas. A valorização dos saberes tradicionais não se limitou ao conteúdo das aulas, mas se expressou em uma postura pedagógica ética e comprometida com a cultura, a memória e a dignidade dos sujeitos do campo.

A experiência nas ilhas de Guaraqueçaba demonstrou que é possível romper com a lógica do currículo prescritivo e fragmentado, construindo, no lugar disso, um currículo vivo, dialógico e territorializado. No entanto, também revelou desafios importantes: a necessidade de formação continuada dos educadores, o tempo pedagógico reduzido para práticas investigativas, a ausência de políticas públicas estruturantes para a Educação do Campo e a falta de reconhecimento institucional das práticas que nascem do chão da comunidade. Esses obstáculos, embora reais, não anulam a potência das experiências desenvolvidas, mas reforçam a urgência de um compromisso mais amplo com a justiça curricular e com a valorização dos territórios tradicionais como espaços educativos legítimos.

Como contribuição prática, o estudo oferece pistas concretas para a atuação docente em contextos do campo, das águas e das florestas, reafirmando que a escola pode — e deve — ser um espaço de resistência, pertencimento e criação coletiva de saberes. Ao mesmo tempo, oferece subsídios teóricos e metodológicos para pesquisadores e educadores interessados na articulação entre currículo, território e cultura popular, especialmente em territórios invisibilizados pelas políticas educacionais centralizadas.

Espera-se que esta pesquisa possa inspirar outras experiências de educação contextualizada, especialmente em comunidades tradicionais que, como as caiçaras de Guaraqueçaba, enfrentam cotidianamente a tensão entre conservar seus modos de vida e responder às exigências da escola institucionalizada. A escola do campo, para além de seus muros, é um espaço de vida, de luta e de esperança — e é exatamente aí que reside sua maior força.

## Referências

Arroyo, M. G. (2012). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2017). *Por uma educação do campo: Trilha de um percurso coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brandão, C. R. (2006). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

- Brandão, C. R. (2002). *O que é educação* (45ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (3ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Candau, V. M. F. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45–56. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>
- Candau, V. M. F. (2020). Saberes culturais e educação: Entre o reconhecimento e a revalorização. *Revista Espaço do Currículo*, 13(Especial), 1–16. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>
- Fernandes, B. M. (2011). Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. *Revista NERA*, 14(18), 125–135. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1348>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (23ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade* (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências humanas e sociais*. Brasília: Líber Livro.
- Haesbaert, R. (2011). *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Loureiro, C. F. B. (2006). *Educação ambiental crítica: Fundamentos e possibilidades* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. de (Orgs.). (2004). *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (Caderno 5). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Oliveira, I. A. C. T. (2013). *Educação do campo: Identidade e diferença na escola contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Paro, V. H. (2000). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Santiago, A. L. G. F. (2017). O território como currículo e o currículo como território: Um desafio à escola rural. *Revista Brasileira da Educação do Campo*, 2(1), 56–72. <https://periodicos.uft.edu.br/index.php/rbec/article/view/3127>

Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). São Paulo: Cortez.

Torres, C. A. (2001). *Educação popular e movimentos sociais*. Petrópolis: Vozes.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/02/2025  
Aprovado em: 09/10/2025  
Publicado em: 17/12/2025

Received on February 05th, 2025  
Accepted on October 09th, 2025  
Published on December, 17th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA  
Barcelos, J. M., & Rocha, H. M. K. (2025). Educação do Campo em Território Caiçara: Temas Geradores como Prática de

