

Educação do campo em áreas insulares: rompendo com a pedagogia colonizadora por meio dos temas geradores

Rural education in insular areas: breaking colonial pedagogy through generative themes

Educación del campo en áreas insulares: rompiendo con la pedagogía colonizadora a través de los temas generadores

Jackson Moraes Barcelos ¹
Secretaria da Educação do Estado do Paraná, Brasil.

Helena Midori Kashiwagi da Rocha ²
Universidade Federal do Paraná, Brasil.

Resumo

Este artigo discute práticas pedagógicas inovadoras adotadas na Educação do Campo em áreas insulares, com foco específico nas ilhas de Guaraqueçaba, Paraná. Com base na metodologia participativa e crítica da pesquisa-ação, o estudo analisa a aplicação dos temas geradores de Paulo Freire como estratégia para enfrentar e superar uma pedagogia historicamente colonizadora. Através da integração dos saberes tradicionais caiçaras ao currículo escolar formal, destacaram-se três práticas educativas principais: a Roça de Mutirão, a pesca artesanal e a medicina popular. Essas iniciativas revelaram-se fundamentais para reforçar a identidade cultural dos estudantes, estimulando seu engajamento ativo no processo educativo e proporcionando uma aprendizagem significativa e transformadora. Os resultados reforçam a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade cultural e territorial das comunidades rurais e insulares, destacando a urgência de políticas públicas educativas que promovam a inclusão, o diálogo intercultural e o fortalecimento das identidades locais.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia colonizadora. Temas geradores. Insularidade. Saberes tradicionais.

Abstract

This article discusses innovative pedagogical practices implemented in Rural Education in insular areas, with a specific focus on the islands of Guaraqueçaba, Paraná, Brazil. Grounded in a participatory and critical action-research methodology, the study analyzes the use of Paulo Freire's generative themes as a strategy to challenge and overcome historically colonizing pedagogical models. By integrating traditional Caiçara knowledge into the formal school curriculum, three key educational practices stood out: Roça de Mutirão (Collective Farming), artisanal fishing, and traditional medicine. These initiatives were essential to reinforcing students' cultural identities, fostering their active participation in the educational process, and promoting meaningful and transformative learning. The results emphasize the importance of pedagogical approaches

¹ Mestre em Ensino das Ciências Ambientais. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7849-8198>. E-mail: jacksonbarcelos515@gmail.com

² Doutora em Geografia Humana. Universidade Federal do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2565-5428>. Contato: helenamkashiwagi@gmail.com



that recognize and value the cultural and territorial diversity of rural and insular communities. The study highlights the urgent need for public education policies that support inclusion, intercultural dialogue, and the strengthening of local identities.

Keywords: Rural education. Colonial pedagogy. Generative themes. Insularity. Traditional knowledge.

Resumen

Este artículo analiza prácticas pedagógicas innovadoras adoptadas en la Educación del Campo en áreas insulares, con un enfoque específico en las islas de Guaraqueçaba, Paraná, Brasil. Basado en una metodología participativa y crítica de investigación-acción, el estudio examina la aplicación de los temas generadores de Paulo Freire como una estrategia para enfrentar y superar modelos pedagógicos históricamente colonizadores. A través de la integración de los saberes tradicionales caiçaras en el currículo escolar formal, se destacaron tres prácticas educativas principales: la Roça de Mutirão (agricultura colectiva), la pesca artesanal y la medicina tradicional. Estas iniciativas fueron fundamentales para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, estimular su participación activa en el proceso educativo y promover un aprendizaje significativo y transformador. Los resultados destacan la importancia de enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren la diversidad cultural y territorial de las comunidades rurales e insulares, subrayando la urgencia de políticas públicas educativas que fomenten la inclusión, el diálogo intercultural y el fortalecimiento de las identidades locales.

Palabras clave: Educación del campo. Pedagogía colonizadora. Temas generadores. Insularidad. Saberes tradicionales.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil tem enfrentado historicamente desafios estruturais e políticos derivados de um modelo educacional colonizador, marcado pela imposição de currículos descontextualizados e muitas vezes distantes das realidades vividas pelas comunidades tradicionais (FREIRE, 1970; GADOTTI, 2000; ARROYO, 2007). Esta situação se agrava consideravelmente em áreas insulares, como as ilhas de Guaraqueçaba, no Paraná, onde os estudantes vivenciam um profundo distanciamento entre os conteúdos escolares e suas práticas cotidianas, resultando em altos índices de evasão escolar e significativa desmotivação no ambiente educacional (CALDART, 2012).

Segundo Arroyo (2007), a pedagogia colonizadora manifesta-se por meio de uma lógica educacional que marginaliza os saberes tradicionais, impondo uma visão eurocêntrica e elitista do conhecimento, que frequentemente não reconhece nem valoriza os saberes locais. Gadotti (2000) complementa essa crítica ao afirmar que a imposição de currículos padronizados, que não dialogam com as realidades locais, não apenas limita o processo de aprendizado, mas prejudica a formação identitária dos educandos, distanciando-os de sua cultura e dos saberes comunitários.

As consequências dessa pedagogia colonizadora são ainda mais evidentes nas comunidades insulares, caracterizadas por uma cultura rica e específica, mas frequentemente ignorada nos currículos escolares. A insularidade impõe barreiras

logísticas e estruturais adicionais, agravando a dificuldade de se implementar uma educação realmente significativa e relevante. Neste sentido, é essencial reconhecer e enfrentar tais desafios para transformar a escola em um espaço de diálogo intercultural e valorização das identidades locais (DIEGUES, 2000).

Diante desse cenário, o presente estudo propõe a adoção da metodologia dos temas geradores, fundamentada nas propostas pedagógicas de Paulo Freire (1987), como estratégia eficaz para romper com essa tradição educacional colonizadora. Freire defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, utilizando elementos extraídos do contexto cultural e social dos estudantes como base para um processo educativo mais significativo, crítico e emancipador. Os temas geradores possibilitam essa aproximação ao criar espaços efetivos de interação entre os saberes escolares e tradicionais, promovendo uma aprendizagem crítica e conectada à realidade (FREIRE, 1987).

Este artigo tem como objetivo principal analisar o impacto das práticas pedagógicas baseadas nos temas geradores, implementadas em uma pesquisa-ação participante no Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, em Guaraqueçaba, Paraná. A investigação centrou-se em três práticas educativas específicas: a Roça de Mutirão, que promoveu uma abordagem interdisciplinar dos saberes agrícolas e sustentáveis; a pesca artesanal, atividade central para a subsistência econômica e identidade cultural caiçara; e a medicina popular, que resgatou os conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais e práticas terapêuticas.

Ao promover a integração desses temas ao currículo escolar, buscou-se proporcionar uma experiência educativa transformadora, capaz de reforçar a identidade cultural dos estudantes e ampliar significativamente seu engajamento no processo educacional. Os resultados desta investigação reforçam que práticas pedagógicas contextuais e culturalmente relevantes não apenas aumentam a motivação dos estudantes, mas também fortalecem suas identidades culturais e promovem uma educação verdadeiramente emancipadora.

Além disso, espera-se que esta abordagem contribua para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais que reconheçam a diversidade cultural e territorial das comunidades insulares, promovendo práticas educativas inclusivas, críticas e significativas. Este estudo, portanto, apresenta não somente um relato detalhado e crítico das experiências educativas realizadas, mas também reflete sobre as

possibilidades e os desafios para uma Educação do Campo efetivamente conectada às realidades locais.

Espera-se ainda que as reflexões aqui apresentadas inspirem futuras pesquisas e ações pedagógicas que busquem superar a lógica educacional colonizadora, fortalecendo a relação entre escola e comunidade e garantindo uma educação mais democrática e culturalmente sensível às necessidades das populações tradicionais e insulares do Brasil.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação do Campo e Práticas Pedagógicas: Construindo Conhecimentos Através de Temas Geradores”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa teve como foco a articulação entre os saberes tradicionais das comunidades insulares e a prática pedagógica escolar, utilizando a metodologia dos temas geradores, conforme a proposta freiriana. O presente texto apresenta uma síntese dos resultados obtidos a partir da aplicação prática dessa metodologia em uma escola do campo situada em área insular do município de Guaraqueçaba-PR.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A PEDAGOGIA COLONIZADORA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pedagogia colonizadora, conforme definido por Freire (1970), caracteriza-se pela imposição de currículos rígidos e padronizados, essencialmente desvinculados da realidade vivenciada pelos estudantes das comunidades rurais e insulares. Esse modelo pedagógico tem suas origens no processo histórico de colonização brasileira, onde a educação foi utilizada como mecanismo estratégico para a dominação cultural e a perpetuação das desigualdades sociais existentes. Sob tal perspectiva, a educação tradicional opera de forma unilateral, reproduzindo uma lógica de transmissão de conteúdos prontos, sem levar em consideração as peculiaridades e experiências dos educandos. Freire denominou essa forma de ensino como "educação bancária", uma referência à prática de "depositar" conhecimento nos alunos, sem permitir uma real interação crítica ou reflexiva com os conteúdos apresentados.

Esse modelo de ensino tem sido criticado extensamente por seu caráter alienante, na medida em que distancia os estudantes da realidade concreta e cotidiana, limitando a capacidade crítica e transformadora do processo educativo. De acordo com Gadotti

(2000), a pedagogia colonizadora não só reforça uma visão eurocêntrica e elitista do conhecimento, como também suprime os saberes locais e tradicionais, considerados por vezes inferiores ou inadequados à educação formal. Essa forma de exclusão educativa gera efeitos prejudiciais, como a erosão da identidade cultural e a desvalorização do patrimônio cultural das comunidades rurais e insulares.

Arroyo (2007) reforça que a educação colonizadora tem um efeito devastador particularmente forte nas comunidades tradicionais, incluindo as caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba, Paraná. Essas comunidades enfrentam desafios únicos decorrentes de sua localização geográfica e modo de vida específico. O modelo educacional predominante frequentemente negligencia práticas culturais tradicionais, como agricultura familiar, pesca artesanal e o uso de plantas medicinais. Essas atividades são centrais para a subsistência e para a identidade cultural local, e sua marginalização pelo sistema escolar resulta em uma perda significativa de conhecimento e de vínculos comunitários importantes.

Diegues (2000) enfatiza que a falta de integração dos saberes tradicionais ao currículo escolar contribui diretamente para o enfraquecimento da coesão social e cultural das comunidades. Segundo o autor, esse modelo educacional, ao ignorar os conhecimentos práticos e culturais locais, promove uma desconexão entre a escola e os estudantes, muitas vezes resultando em evasão escolar, desinteresse acadêmico e dificuldades na retenção de conteúdos escolares por falta de relevância e aplicação prática.

No caso específico da educação em áreas insulares, como as ilhas de Guaraqueçaba, a pedagogia colonizadora encontra desafios adicionais relacionados às barreiras geográficas e logísticas, incluindo dificuldades de transporte, escassez de recursos educativos adequados e limitações na formação docente (CALDART, 2012).

Essas barreiras estruturais tornam ainda mais urgente a necessidade de repensar as estratégias educacionais adotadas, exigindo uma revisão profunda das práticas pedagógicas tradicionais para construir currículos e abordagens educativas mais adaptadas às realidades locais.

Os impactos negativos da pedagogia colonizadora são profundos e duradouros, afetando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes. A alienação cultural resultante desse modelo educacional tem sido consistentemente identificada como um fator determinante para o baixo rendimento escolar e a alta evasão entre estudantes das comunidades rurais

e insulares, justificando assim a urgente necessidade de abordagens pedagógicas alternativas que valorizem e integrem os conhecimentos locais aos conteúdos escolares.

Nesse sentido, o reconhecimento dos desafios apresentados pela pedagogia colonizadora é o primeiro passo para construir uma educação mais inclusiva e eficaz. É imperativo repensar a estrutura educacional vigente, implementando currículos e metodologias que não apenas valorizem, mas que também integrem os saberes tradicionais locais de maneira significativa e respeitosa. Tal abordagem não só beneficiará diretamente os estudantes das comunidades insulares e rurais, mas também contribuirá para a preservação e valorização das culturas locais, promovendo um desenvolvimento comunitário sustentável e uma educação verdadeiramente emancipadora.

2.2 TEMAS GERADORES COMO METODOLOGIA DESCOLONIZADORA

A abordagem educacional baseada nos temas geradores, proposta inicialmente por Paulo Freire (1987), surge como uma metodologia promissora para enfrentar as limitações da pedagogia tradicional, oferecendo alternativas concretas para integrar o contexto cultural e social dos estudantes no currículo escolar. Para Freire, o processo educativo deve estar intrinsecamente vinculado à realidade dos educandos, promovendo um aprendizado que respeita suas experiências e favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora (FREIRE, 1996).

Ao inserir os temas geradores como núcleo do processo pedagógico, busca-se superar a lógica tradicional da educação bancária, caracterizada pela transmissão passiva de conteúdos e pela falta de diálogo entre professor e aluno. Conforme destaca Brandão (2002), a utilização dos temas geradores permite a construção de um currículo escolar dinâmico e relevante, capaz de refletir as necessidades reais das comunidades e contribuir para o fortalecimento das identidades culturais locais.

A implementação dos temas geradores em contextos educacionais diversos, especialmente nas comunidades rurais e insulares, requer a valorização explícita dos saberes locais, das tradições e práticas culturais que são centrais na vida cotidiana das populações. Nesse sentido, Molina e Hage (2015) destacam que a educação no campo deve reconhecer as especificidades culturais e econômicas das comunidades rurais, promovendo uma abordagem educativa que seja, simultaneamente, contextualizada e emancipadora.

No cenário das áreas insulares de Guaraqueçaba, Paraná, a seleção e implementação dos temas geradores permitiram uma significativa reorientação das práticas pedagógicas, tornando-as mais próximas das realidades cotidianas dos estudantes. Nesse contexto específico, três temas principais foram desenvolvidos: Roça de Mutirão, pesca artesanal e medicina popular caiçara, práticas centrais para a identidade comunitária e subsistência econômica das comunidades locais.

A Roça de Mutirão constituiu-se como uma experiência pedagógica que articulou diferentes áreas do conhecimento escolar, como ciências naturais, matemática e geografia, com saberes empíricos sobre agricultura sustentável e técnicas tradicionais de cultivo, enriquecendo sobremaneira o processo educativo. Segundo Rossetti-Ferreira et al. (2010), práticas educativas que valorizam o contexto comunitário estimulam o senso crítico e incentivam os estudantes a perceberem-se como sujeitos ativos na transformação social.

A pesca artesanal, atividade econômica e cultural essencial para as comunidades caiçaras, proporcionou uma base sólida para a integração de conteúdos acadêmicos, como ecologia, sustentabilidade ambiental e economia local, ao conhecimento prático dos pescadores tradicionais. Este tipo de prática pedagógica destaca a importância da relação entre educação formal e saberes comunitários para a construção de uma sociedade sustentável e consciente da importância da preservação ambiental (MOURA, 2017).

No âmbito da medicina popular, o trabalho pedagógico focou na valorização dos saberes tradicionais sobre o uso medicinal das plantas locais, permitindo que os estudantes estabelecessem diálogos significativos com membros mais experientes da comunidade. De acordo com Leitão e Athayde (2018), esse processo é fundamental para preservar a diversidade cultural e promover o diálogo intergeracional, fortalecendo as práticas culturais tradicionais e impedindo que esses saberes sejam marginalizados pelo sistema educacional formal.

Essas experiências pedagógicas comprovam que os temas geradores são uma alternativa eficaz à pedagogia colonizadora, proporcionando uma educação mais inclusiva, participativa e crítica. A integração efetiva entre os saberes escolares e tradicionais possibilita que os estudantes desenvolvam um aprendizado significativo e contextualizado, preparando-os para atuar ativamente em suas comunidades como agentes conscientes e transformadores.

Por fim, é necessário destacar que a implementação dos temas geradores demanda mudanças profundas na organização e na dinâmica escolar, incluindo a

formação contínua dos docentes e a flexibilidade curricular. Conforme enfatizado por Silva (2015), é imprescindível que os professores estejam preparados para mediar esse processo de integração de saberes, adotando uma postura aberta e receptiva ao diálogo intercultural e às especificidades locais.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÁREAS INSULARES: DESAFIOS E ESPECIFICIDADES

A Educação do Campo em áreas insulares possui particularidades que exigem uma compreensão diferenciada das necessidades educacionais dessas comunidades. Historicamente, os territórios insulares apresentam condições geográficas que impõem barreiras significativas ao acesso à educação, como a distância, o isolamento e dificuldades logísticas. Esses fatores resultam, frequentemente, em um cenário de exclusão social e educacional, reforçado por políticas públicas pouco sensíveis às especificidades locais (HAGE & MOLINA, 2014).

As comunidades insulares de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná, representam um caso emblemático dessas dificuldades. Nestas localidades, os desafios para a realização de uma educação efetivamente inclusiva e contextualizada vão além das questões pedagógicas tradicionais. Segundo Diegues (2000), é fundamental reconhecer que as características culturais, econômicas e ambientais das comunidades insulares demandam estratégias específicas e diferenciadas no planejamento educacional, visando garantir o direito à educação de qualidade e o respeito à diversidade cultural.

Nesses contextos, o modelo educacional tradicional, frequentemente centralizado e padronizado, tem se mostrado inadequado para atender às reais necessidades das populações locais. Arroyo (2009) ressalta que as políticas públicas educacionais precisam ser repensadas e reformuladas, levando em consideração as realidades territoriais e culturais específicas das comunidades rurais e insulares. Dessa maneira, a escola deve ser concebida não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um centro dinâmico de produção e valorização dos saberes comunitários.

A formação dos professores também emerge como um elemento crucial para a promoção de uma Educação do Campo efetiva em áreas insulares. Conforme destaca Molina (2015), é indispensável que os educadores recebam formação específica e continuada que os capacite para atuar em realidades complexas e diferenciadas, como as encontradas nas comunidades caiçaras. Tal formação deve proporcionar aos professores

ferramentas metodológicas e conceituais para lidar com os desafios educacionais específicos dessas localidades, promovendo uma educação intercultural e participativa.

Além disso, as escolas situadas em áreas insulares precisam lidar frequentemente com questões práticas, como o transporte escolar deficitário, a escassez de materiais pedagógicos adaptados à realidade local e problemas relacionados à infraestrutura escolar. Essas dificuldades são agravadas por uma política educacional que frequentemente negligencia a importância de investimentos específicos para as escolas rurais e insulares, resultando em uma educação precária e limitada em termos de qualidade e inclusão social (BRASIL, 2010).

Neste cenário, torna-se essencial que as políticas públicas educacionais incorporem de forma explícita e sistemática as especificidades das comunidades insulares. Isso inclui o desenvolvimento de currículos diferenciados, a capacitação continuada dos docentes para o trabalho em contextos interculturais e a criação de programas específicos para superar barreiras estruturais, como o transporte e a infraestrutura escolar (HAGE & MOLINA, 2014).

Outro aspecto central é a participação ativa das comunidades no processo educativo. Segundo Gadotti (2008), a participação comunitária não só garante que a educação atenda às necessidades reais dos estudantes, mas também fortalece o vínculo entre escola e comunidade, promovendo uma gestão democrática e inclusiva. Neste sentido, as experiências participativas nas escolas de Guaraqueçaba têm demonstrado que o envolvimento comunitário é uma das chaves para a eficácia e sustentabilidade das ações educativas implementadas.

Por fim, a Educação do Campo em áreas insulares precisa ser compreendida e abordada como parte de um processo mais amplo de valorização cultural e desenvolvimento comunitário sustentável. Educação, cultura e sustentabilidade estão intrinsecamente conectadas, e uma abordagem integrada dessas dimensões é fundamental para garantir o respeito à diversidade cultural e para promover a melhoria da qualidade de vida das populações insulares (DIEGUES, 2000).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico a pesquisa-ação crítica, fundamentada nos pressupostos de Thiollent (2011), Franco (2005) e Brandão (2002). Esta escolha metodológica se justifica

pela natureza participativa do estudo, que buscou articular teoria e prática com a finalidade de transformar as realidades educativas por meio da construção coletiva do conhecimento.

A pesquisa-ação crítica, além de envolver os sujeitos no processo investigativo, propõe a superação das práticas pedagógicas tradicionais por meio do engajamento consciente e da ação colaborativa dos envolvidos.

O estudo foi realizado no Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, situado em uma comunidade insular de Guaraqueçaba, no litoral norte do Paraná. A escolha desse espaço escolar deve-se ao seu contexto geográfico, social e cultural singular, marcado pela presença de saberes tradicionais, práticas comunitárias e desafios históricos relacionados à precarização da educação em territórios rurais e caiçaras. A instituição atende estudantes do Ensino Fundamental e Médio, oriundos de famílias tradicionalmente envolvidas com atividades como a pesca artesanal, a agricultura de subsistência e a medicina popular. O Quadro 1 apresenta a quantidade de alunos matriculados em cada localidade, evidenciando os desafios logísticos e estruturais da educação insular. Esses dados são fundamentais para a compreensão das necessidades específicas de cada comunidade a qual a escola atende e para o planejamento de ações pedagógicas adequadas.

Quadro 1: Quantidade de educandos por comunidades atendidas

Comunidade	Total (Matutino)	Total (Vespertino)	Total Geral
Almeida	18	19	37
Ilha Rasa	7	3	10
Massarapuã	4	6	10
Mariana	5	6	11
Medeiros	11	6	17
Ponta do Lanço	3	3	6
Taquanduva	2	6	8
Tromomô	3	7	10
Total Geral	53	56	109

Fonte: Os autores (2024).

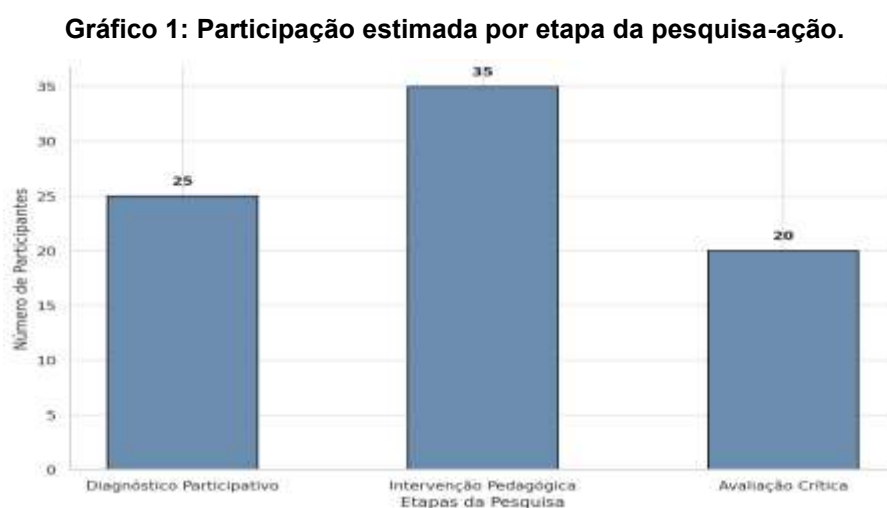
Atualmente, o colégio atende a 109 alunos, sendo 61 matriculados no ensino fundamental e 48 no ensino médio. A organização pedagógica da escola segue os padrões estabelecidos pela Secretaria de Educação do Paraná, com uma abordagem interdisciplinar que busca integrar diversas áreas do conhecimento.

Participaram do processo investigativo quinze estudantes e dez professores da instituição. O critério de escolha dos sujeitos baseou-se na disponibilidade, no interesse e na vinculação direta com os projetos pedagógicos em andamento. Além dos docentes e

discentes, a pesquisa contou com a colaboração de membros da comunidade, como pescadores, agricultores e detentores de saberes populares, fortalecendo a perspectiva de diálogo entre a escola e os sujeitos históricos do território.

O desenvolvimento da pesquisa-ação se deu em três fases interdependentes: diagnóstico participativo, intervenção pedagógica e avaliação crítica.

O Gráfico 1 ilustra a estimativa de participação de estudantes, professores e membros da comunidade em cada uma dessas fases. Observa-se que a etapa de intervenção pedagógica contou com o maior número de envolvidos, o que reforça a natureza colaborativa e prática das ações desenvolvidas no território.



Fonte: Os autores (2024).

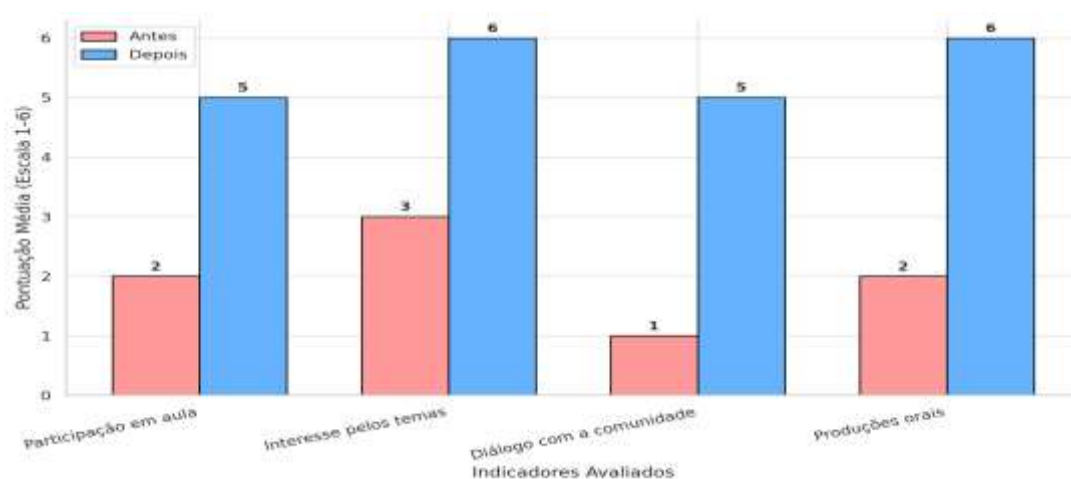
Na fase inicial, realizou-se um levantamento das principais dificuldades enfrentadas na prática docente, com base em observações do cotidiano escolar, rodas de conversa com educadores e entrevistas abertas com estudantes. Essa etapa permitiu mapear as percepções sobre o currículo, os métodos de ensino utilizados e o distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos alunos.

A segunda fase consistiu na elaboração e implementação de práticas pedagógicas fundamentadas nos temas geradores, definidos a partir das vivências dos próprios estudantes e validados coletivamente por meio de assembleias escolares. Os temas selecionados foram: Roça de Mutirão, Pesca Artesanal e Medicina Popular Caiçara. As práticas foram planejadas com base na interdisciplinaridade e no protagonismo dos alunos, integrando áreas como Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

As atividades incluíram saídas de campo, construção de canteiros escolares, entrevistas com moradores mais velhos, produção de relatos orais, elaboração de mapas mentais e sistematizações em painéis temáticos. A metodologia adotada priorizou o uso de recursos locais, o resgate da oralidade, a observação participante e o registro colaborativo das aprendizagens. Além disso, foram promovidas oficinas formativas para os professores, com base nos referenciais de Freire (1996), Arroyo (2004) e Caldart (2012), buscando aprofundar a compreensão sobre a educação do campo e a pedagogia crítica.

Na terceira fase da pesquisa, realizou-se a avaliação das práticas implementadas, a partir da escuta ativa dos participantes, da análise dos registros documentais (diários de bordo, portfólios, gravações de áudio e vídeo), bem como da observação direta das mudanças percebidas no comportamento dos estudantes, na participação das aulas e no vínculo com os conteúdos escolares. O Gráfico 2 compara os indicadores avaliados antes e depois da intervenção pedagógica. Os dados mostram avanços consistentes na participação em aula, no interesse pelos temas e no fortalecimento do vínculo escola-comunidade.

Gráfico 2: Indicadores de mudança no engajamento dos estudantes após a intervenção pedagógica.



Fonte: Os autores (2024).

Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias emergentes relacionadas ao fortalecimento da identidade cultural, à ampliação do repertório crítico dos estudantes e à revalorização dos saberes comunitários.

A pesquisa respeitou os princípios éticos definidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e

Sociais no Brasil. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, e seus consentimentos foram formalizados por meio de termos assinados, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações compartilhada neste artigo.

Com isso, a metodologia adotada não apenas permitiu a produção de conhecimento situado e sensível às singularidades do território, mas também favoreceu o fortalecimento da autonomia dos sujeitos envolvidos, promovendo transformações concretas nas práticas escolares e estimulando a constituição de uma escola comprometida com a justiça social, com a valorização cultural e com o respeito às especificidades das comunidades do campo e das ilhas.

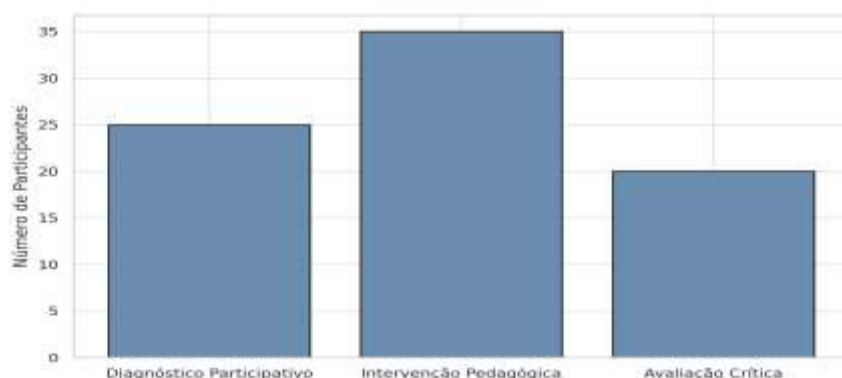
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa-ação permitiu identificar transformações significativas nas práticas pedagógicas da escola e no envolvimento dos estudantes com os conteúdos escolares. Essas mudanças foram observadas não apenas em aspectos quantitativos, como maior frequência e participação nas aulas, mas, principalmente, em dimensões qualitativas relacionadas à construção da identidade, à valorização dos saberes locais e ao fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Como destaca Paulo Freire (1996), a educação libertadora acontece no momento em que o conhecimento dialoga com a realidade vivida dos educandos. Ao integrar os temas geradores à prática pedagógica, foi possível criar um espaço onde o conteúdo escolar se alicerçava nas experiências concretas dos estudantes, promovendo uma aprendizagem crítica e significativa. Essa transformação curricular permitiu que os saberes tradicionais deixassem de ocupar o papel de conhecimento secundário, sendo reconhecidos como fundamentos epistemológicos legítimos no processo educativo.

Durante as atividades relacionadas à Roça de Mutirão, observou-se uma ressignificação das práticas agrícolas locais. A vivência direta no plantio e cuidado coletivo com os canteiros escolares proporcionou reflexões sobre sustentabilidade, cooperação comunitária e pertencimento territorial. Conforme Arroyo (2004), a escola do campo deve estar profundamente enraizada na vida e nos tempos da comunidade, e a prática do mutirão demonstrou isso ao conectar o trabalho coletivo a aprendizagens interdisciplinares em ciências naturais, geografia e matemática.

O Gráfico 3 apresenta os dados de engajamento em cada etapa da pesquisa-ação, evidenciando a maior participação dos sujeitos no momento da intervenção pedagógica.

Gráfico 3: Participação estimada por etapa da pesquisa-ação

Fonte: Os autores (2024).

Na pesca artesanal, a aprendizagem foi impulsionada por saberes compartilhados por pescadores locais e visitas aos ambientes naturais, como manguezais e mar aberto. A partir dessas experiências, os estudantes compreenderam os ciclos naturais, a influência lunar nas marés e os conflitos socioambientais gerados pela legislação pesqueira. De acordo com Diegues (2000), o conhecimento tradicional das populações litorâneas deve ser reconhecido como parte essencial das estratégias de preservação ambiental, algo que se refletiu diretamente nas análises e debates realizados em sala de aula.

Na medicina popular, o trabalho dos estudantes envolveu entrevistas com anciãos da comunidade, coleta de informações sobre plantas medicinais e organização de um pequeno acervo visual com o nome das espécies, usos e modos de preparo. Essa vivência não apenas fortaleceu o respeito à ancestralidade e ao conhecimento oral, como também criou um ambiente de valorização da diversidade cultural, promovendo diálogo entre saberes escolares e tradicionais. Segundo Santos (2007), a ecologia de saberes pressupõe que diferentes formas de conhecimento coexistam e interajam, rompendo com a hierarquia epistemológica imposta pela ciência moderna.

Do ponto de vista docente, houve uma mudança metodológica significativa. Professores relataram que passaram a construir os planos de aula de forma mais aberta e colaborativa, inspirando-se nas demandas reais dos estudantes. Essa postura, inspirada nos princípios freirianos, aproximou a escola da comunidade e ampliou o engajamento discente. Para Gadotti (2000), o professor que educa com base na realidade transforma o processo educativo em um ato político e emancipador.

Além dos impactos imediatos nas aulas e no comportamento dos alunos, as práticas educativas com base nos temas geradores provocaram mudanças estruturais no projeto político-pedagógico (PPP) da escola. A partir das experiências vividas, os professores passaram a reivindicar maior flexibilidade curricular, autonomia para integrar saberes comunitários e inclusão de eixos temáticos vinculados à territorialidade e à identidade cultural. Esse movimento reflete o que Arroyo (2012) chama de “currículo da vida”, ou seja, um currículo que emerge das vivências locais e das lutas cotidianas por reconhecimento e pertencimento.

Nesse sentido, foi proposto, no coletivo pedagógico da escola, a inserção de um calendário de atividades temáticas, articulando o tempo escolar ao tempo da comunidade – festas religiosas, períodos de pesca e plantio, mutirões e rodas de saberes. O Quadro 2 apresenta uma síntese das ações planejadas como resultado direto da experiência com os temas geradores.

Quadro 2: Ações pedagógicas estruturadas a partir dos temas geradores.

Tema Gerador	Ação Estruturada	Área de conhecimento envolvida
Roça de Mutirão	Cultivo de hortas e feiras de troca	Ciências, Matemática, Geografia
Pesca Artesanal	Oficina de construção de redes e mapas da pesca	Geografia, Biologia, História
Medicina Popular	Produção de cartilha de plantas medicinais	Ciências, Língua Portuguesa, Artes

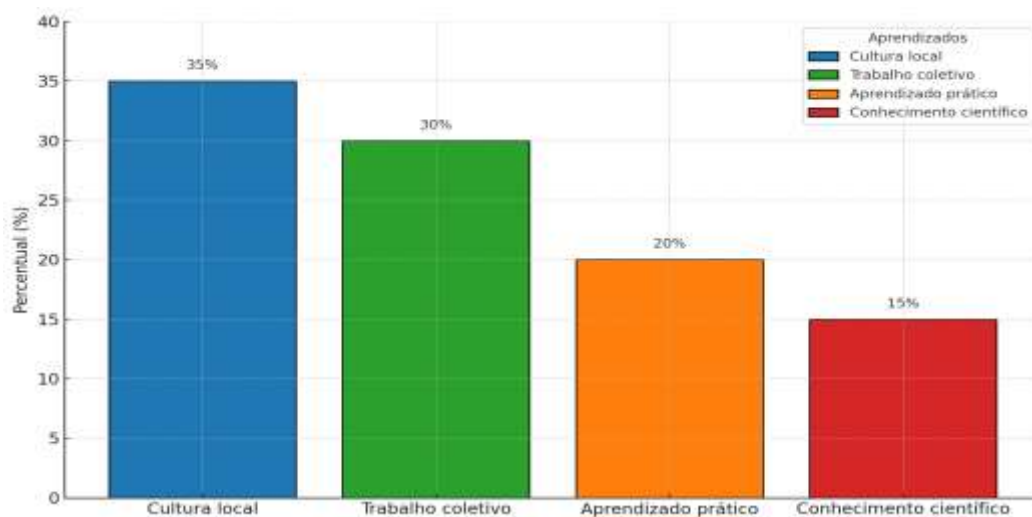
Fonte: Os autores (2024).

Essas ações não se limitaram à execução de atividades pontuais, mas foram incorporadas ao cotidiano escolar como práticas pedagógicas permanentes. Professores relataram que o envolvimento dos alunos aumentou também nos componentes curriculares mais tradicionais, como Língua Portuguesa e Matemática, quando esses conteúdos foram articulados com temas locais. Isso reforça a tese de Vygotsky (1991), de que o aprendizado é potencializado quando parte do contexto imediato do sujeito, respeitando sua cultura e linguagem.

Outro aspecto revelado nas avaliações foi o fortalecimento do senso de coletividade e responsabilidade dos estudantes. Em rodas de conversa, vários alunos destacaram o orgulho de contribuir para a revitalização de saberes que estavam se perdendo. A retomada de práticas como o benzimento, o uso de ervas e os mutirões de plantio revitalizou também os vínculos intergeracionais, fortalecendo a participação de idosos no ambiente escolar.

O Gráfico 4 apresenta um gráfico que resume a percepção dos alunos sobre o que mais aprenderam com o projeto, demonstrando que os maiores destaques foram a valorização da cultura local e o trabalho em grupo.

Gráfico 4: Percepção dos alunos sobre os principais aprendizados com os temas geradores.



Fonte: Os autores (2024).

Esses dados dialogam com a ideia de Boaventura de Sousa Santos (2010) de que o conhecimento não se limita à ciência ocidental, mas deve incorporar os saberes dos povos, das práticas e das experiências vividas nos territórios. A escola, nesse contexto, deve funcionar como tradutora e articuladora de saberes, não como reprodutora de verdades únicas.

Como resultado global da intervenção pedagógica, observou-se uma ressignificação do papel da escola para os estudantes e suas famílias. A escola passou a ser vista não apenas como espaço de aprendizagem formal, mas como um território de cultura, de memória e de luta. Esse reconhecimento foi evidente na participação da comunidade nos eventos finais do projeto, que contou com exposição dos trabalhos, rodas de conversa com moradores e partilha de alimentos típicos.

Conforme D'Ambrosio (2004), a educação que reconhece os saberes locais como legítimos promove não apenas o letramento, mas o “etnomatematizar” a vida, ou seja, pensar criticamente o cotidiano a partir de lógicas próprias da comunidade. Isso se materializou em atividades de contagem de sementes, medições de canteiros e observação de ciclos lunares, demonstrando que a matemática também pode brotar da terra.

Essas evidências revelam que, mais do que promover aprendizagens acadêmicas, o trabalho com temas geradores despertou sentidos de pertencimento, responsabilidade coletiva e protagonismo juvenil. A presença ativa dos estudantes em práticas culturalmente significativas contribuiu para o fortalecimento dos laços comunitários e para a valorização de suas identidades territoriais. A escola, nesse processo, passou a ocupar um lugar de articulação entre gerações e modos de vida, aproximando-se das vivências da comunidade e se reafirmando como espaço de escuta, criação e continuidade cultural. Em vez de apenas ensinar sobre o mundo, passou a ensinar com o mundo — cultivando saberes que florescem no chão das ilhas e na memória de seus povos.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou que os temas geradores, aplicados no contexto da Educação do Campo em áreas insulares, constituem uma poderosa estratégia para romper com a lógica da pedagogia colonizadora ainda presente nas escolas públicas brasileiras. Ao partir da realidade concreta dos estudantes e valorizar os saberes tradicionais das comunidades caiçaras de Guaraqueçaba-PR, foi possível consolidar um processo educativo mais participativo, significativo e transformador.

As práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos temas Roça de Mutirão, Pesca Artesanal e Medicina Popular promoveram não apenas o fortalecimento das identidades territoriais, mas também o aprofundamento dos vínculos entre escola e comunidade. A partir da escuta ativa, do protagonismo estudantil e do engajamento docente, observou-se um aumento expressivo na participação nas aulas, na apropriação crítica dos conteúdos escolares e na ressignificação do espaço escolar como território de pertencimento e de luta por justiça cognitiva.

Além dos impactos pedagógicos imediatos, a experiência gerou desdobramentos institucionais importantes, como a reformulação do Projeto Político-Pedagógico da escola, a inclusão de um calendário pedagógico conectado aos ciclos da comunidade e o fortalecimento da formação continuada dos docentes em uma perspectiva intercultural. Esses movimentos demonstram que, quando enraizada no território e comprometida com as realidades locais, a escola torna-se um agente ativo na (re)construção de saberes, memórias e futuros possíveis.

A pesquisa também reafirma o papel da Educação do Campo como campo político de disputa, capaz de promover uma educação emancipadora, crítica e comprometida com

a dignidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Como defende Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem — e é nesse gesto pedagógico radical que se constitui a verdadeira transformação social.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas explorem os efeitos de médio e longo prazo da metodologia dos temas geradores em territórios tradicionais, investigando seus impactos na permanência escolar, no desempenho acadêmico e na ampliação do protagonismo juvenil. Sugere-se, ainda, o aprofundamento de estudos sobre políticas públicas que incentivem a articulação entre escolas e comunidades, bem como a criação de programas de formação docente voltados às especificidades dos territórios rurais e insulares.

Conclui-se, portanto, que os temas geradores, quando aplicados com intencionalidade crítica e sensibilidade territorial, são capazes de desencadear processos educativos que não apenas informam, mas formam — e, mais do que isso, transformam. São sementes de um outro projeto de escola possível: uma escola que brota da terra, navega com as marés e floresce com o saber ancestral das comunidades que resistem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Currículo, território e desterritorialização. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARROYO, Miguel. Currículo, território e desterritorialização. In: MOLINA, Mônica C.; HAGE, Salomão A. S. (orgs.). Educação do campo: diferenciação pedagógica e justiça curricular. Brasília: INEP/MEC, 2012.
- ARROYO, Miguel. Ensino médio e educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2007.
- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ATHAYDE, Simone. Etnoconhecimento e gestão socioambiental participativa em unidades de conservação da Amazônia brasileira. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade da Flórida, 2018.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação para uma sociedade em transição. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DIEGUES, Antonio Carlos. Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. São Paulo: Editora da USP, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. Educação e diversidade cultural. In: UNESCO. Diversidade cultural: um desafio para a educação no século XXI. Brasília: UNESCO, 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. Proposta, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2886>. Acesso em: 2 abr. 2025.

HAGE, Salomão. Educação do campo no Brasil: desafios para a formação de professores. In: MOLINA, Mônica C.; HAGE, Salomão (orgs.). Educação do campo: diferenciação pedagógica e justiça curricular. Brasília: INEP/MEC, 2014.

LEITÃO, Carla; ATHAYDE, Simone. Práticas tradicionais e plantas medicinais na educação intercultural. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 42-59, jan./jun. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e diversidade cultural. In: GENTIL, Denise (org.). Educação e diversidade cultural. Brasília: INEP/MEC, 2015.

MOURA, Moema de Poli Teixeira. Educação ambiental e comunidades tradicionais: práticas de resistência e saberes locais. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-305, 2017.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. Caminhos investigativos II: perspectivas qualitativas em pesquisa-intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/38061688/A_crítica_da_razão_indolente_contra_o_desperdício_da_experiência](https://www.academia.edu/38061688/A_cr%C3%ADtica_da_raz%C3%A3o_indolente_contra_o_desperd%C3%ADcio_da_experi%C3%ancia). Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-UDNPRC1IWWdabHM/edit?usp=sharing>. Acesso em: 2 abr. 2025.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.