https://doi.org/10.62987/end60r44

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ANCESTRALIDADE: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Eduarda Campos da Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda em Educação. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0116-2358. E-mail: eduarda.s.campos02@gmail.com.

Edonilce da Rocha Barros
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas – Campus III. Doutora em Ciências Humanas. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7649-1078. E-mail: ebarros@uneb.br.

Resumo: Este artigo analisa as contribuições do Projeto Jovens de Impacto para a valorização da ancestralidade e dos saberes comunitários na Educação Escolar Quilombola, a partir da experiência desenvolvida na Escola Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá, na Comunidade Quilombola Jatobá II, em Cabrobó-PE. O objetivo é compreender como práticas pedagógicas fundamentadas no território, na oralidade e na participação comunitária contribuem para a construção de processos educativos contextualizados e para o fortalecimento da identidade quilombola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, desenvolvida por meio de relato de experiência, com base em registros das atividades, observações e produções dos estudantes. A discussão fundamenta-se nos referenciais da Educação do Campo, da Educação Escolar Quilombola, da oralidade, da ancestralidade e dos saberes tradicionais. Os resultados evidenciam que a investigação do território, a escuta dos moradores, a produção de um documentário e a culminância comunitária favoreceram o protagonismo estudantil e o reconhecimento da comunidade como produtora legítima de conhecimentos. Conclui-se que experiências educativas construídas em diálogo com o território ampliam as possibilidades de organização curricular, fortalecem a relação entre escola e comunidade e reafirmam a ancestralidade como princípio pedagógico na formação de crianças e jovens quilombolas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Escolar Quilombola. Ancestralidade. Território.

RURAL EDUCATION AND ANCESTRY: TERRITORY, MEMORY, AND YOUTH LEADERSHIP IN A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Abstract: This article analyzes the contributions of the Young Changemakers Project to the appreciation of ancestry and community knowledge in Quilombola School Education, drawing on an educational experience developed at Alexandre de Parente Sá Municipal Quilombola School, located in the Quilombola Community of Jatobá II, in Cabrobó, Pernambuco, Brazil. The study aims to understand how pedagogical practices grounded in territory, oral tradition, and community participation contribute to contextualized educational processes and to strengthening Quilombola identity. This qualitative, descriptive-analytical study is based on an experience report and draws on records of project activities, observations, and students' work. The discussion is grounded in the theoretical perspectives of Rural Education, Quilombola School Education, orality, ancestry, and traditional knowledge. The findings show that exploring the territory, listening to community members, producing a documentary, and holding a community culminating event fostered student agency and the recognition of the community as a legitimate producer of knowledge. The study

concludes that educational experiences developed in dialogue with the territory broaden possibilities for curriculum organization, strengthen the relationship between school and community, and reaffirm ancestry as a pedagogical principle in the education of Quilombola children and youth.

Keywords: Rural Education. Quilombola School Education. Ancestry. Territory.

EDUCACIÓN DEL CAMPO Y ANCESTRALIDAD: TERRITORIO, MEMORIA Y PROTAGONISMO JUVENIL EN UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Resumen: Este artículo analiza las contribuciones del Proyecto Jóvenes de Impacto a la valorización de la ancestralidad y de los saberes comunitarios en la Educación Escolar Quilombola, a partir de una experiencia desarrollada en la Escuela Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá, ubicada en la Comunidad Quilombola Jatobá II, en Cabrobó, Pernambuco, Brasil. El objetivo es comprender cómo las prácticas pedagógicas fundamentadas en el territorio, la oralidad y la participación comunitaria contribuyen a la construcción de procesos educativos contextualizados y al fortalecimiento de la identidad quilombola. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo-analítico, desarrollada a partir de un relato de experiencia y basada en registros de las actividades, observaciones y producciones de los estudiantes. La discusión se fundamenta en los referentes de la Educación del Campo, la Educación Escolar Quilombola, la oralidad, la ancestralidad y los saberes tradicionales. Los resultados evidencian que la investigación del territorio, la escucha de los miembros de la comunidad, la producción de un documental y la culminación comunitaria favorecieron el protagonismo estudiantil y el reconocimiento de la comunidad como productora legítima de conocimientos. Se concluye que las experiencias educativas construidas en diálogo con el territorio amplían las posibilidades de organización curricular, fortalecen la relación entre escuela y comunidad y reafirman la ancestralidad como principio pedagógico en la formación de niñas, niños y jóvenes quilombolas.

Palabras clave: Educación del Campo. Educación Escolar Quilombola. Ancestralidad. Territorio.

Introdução

Pensar a Educação do Campo em territórios quilombolas exige compreender que escola e território não se separam. A escola, nesses contextos, não se restringe a um equipamento institucional, mas constitui espaço de disputa política, afirmação identitária e produção de conhecimentos vinculados à memória, à ancestralidade e às lutas coletivas.

Essa compreensão encontra-se garantida na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que reconhecem a necessidade de uma pedagogia vinculada aos conhecimentos tradicionais, às práticas culturais e aos processos históricos das comunidades quilombolas. Assim, de acordo com essas Diretrizes, “o currículo deve

considerar os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural" (Brasil, 2012).

Este trabalho analisa uma experiência desenvolvida na comunidade quilombola Jatobá, localizada no município de Cabrobó - PE, no âmbito do projeto Jovens de Impacto, executado pela Verda - Laboratório Global de Inovação Social, construído por estudantes da Escola Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá. O estudo busca compreender como uma ação construída com base na investigação do território, na escuta dos mais velhos e no protagonismo juvenil contribui para fortalecer pertencimento, autoidentificação quilombola e valorização dos saberes comunitários.

Nessa direção, o estudo busca evidenciar como experiências educativas construídas com o território não apenas fortalecem processos de formação e pertencimento, mas também contribuem para afirmar epistemologias outras no interior da escola quilombola.

Educação do Campo das Águas e das Florestas em territórios quilombolas

A Educação do Campo das Águas e das Florestas constitui-se como uma concepção de educação comprometida com os sujeitos do campo, seus modos de vida, formas de organização e com os territórios onde constroem suas existências. Mais do que uma modalidade de ensino ofertada em áreas rurais, garante o direito de agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, assentados, povos da floresta, quilombolas e demais povos do campo participarem e serem parte da construção dos projetos educativos desenvolvidos em seus territórios.

A Política Nacional de Educação do Campo define a Educação do Campo, como

> a modalidade de ensino destinada às populações do campo, em nível básico e superior. O público específico a ser atendido pela oferta desta modalidade é aquele formado pelas pessoas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Fazem parte deste grupo os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos. (Brasil, 2023, p. 8).

Deste modo, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas ultrapassa a dimensão da localização geográfica das escolas para o reconhecimento dos sujeitos, de suas formas de produzir a vida e dos conhecimentos construídos em seus territórios. Nessa perspectiva, o território não se reduz ao espaço físico onde a escola está inserida. Conforme argumenta Fernandes (2005), compreender o campo como território significa reconhecê-lo como espaço de vida, no qual se realizam as diferentes dimensões da existência humana, entre elas a educação, a cultura, o trabalho, a organização política e a produção de conhecimentos. Assim, o território passa a constituir elemento estruturante dos processos educativos, uma vez que é nele que os sujeitos constroem suas relações, produzem conhecimentos e desenvolvem seus projetos de vida.

Caldart (2026) define a Educação do Campo, das Águas e das Florestas como um projeto construído pelos próprios sujeitos do campo, vinculado às suas lutas, culturas e formas de organização social, e reafirma o desafio de promover a inclusão de toda a diversidade camponesa nesse movimento. Nas palavras da autora:

> Precisamos avançar juntos e com mais força na conquista e preservação das escolas públicas no campo e do campo. Escolas que sejam tratadas como um bem social comum: são de todos e devem servir ao bem de todos. Não são propriedade do Estado, dos governos ou de empresas. São do povo, devendo ser construção social e pedagógica dos diferentes sujeitos que no dia a dia fazem essas escolas, garantindo que essa construção se realize na direção do bem comum. A escola não é um "negócio", a educação não é mercadoria. É direito nosso, dever do Estado e compromisso ativo de cada comunidade. (Caldart, 2026, p. 12)

Compreender esse cenário torna-se ainda mais significativo quando se reconhece que a Educação do Campo não se organiza apenas a partir dos sujeitos, mas também dos territórios onde suas vidas se constroem. O território, nessa perspectiva, corresponde à articulação das relações sociais, culturais, artísticas, econômicas, ambientais e políticas que produzem modos de viver, trabalhar, ensinar e aprender.

A Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas apresenta a territorialidade no seu terceiro princípio estruturante. Ao discutir os fundamentos da política, o documento afirma que a Territorialidade "se expressa na participação efetiva da comunidade local no cotidiano da escola" (Brasil, 2023, p. 8). Desloca-se, assim, o território

da condição de contexto onde a escola está inserida para reconhecê-lo como princípio organizador da ação educativa.

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante nas comunidades quilombolas, cujas histórias são marcadas pela resistência, pela ancestralidade e, sobretudo, pela estreita relação com o território. Nesses contextos, compreender o território como princípio educativo significa reconhecer que os conhecimentos produzidos pela comunidade não ocupam lugar periférico na escola, mas participam da formação dos estudantes, da construção de suas identidades e da organização das práticas pedagógicas. Entretanto, esse reconhecimento é resultado de um longo processo de reivindicação protagonizado pelas próprias comunidades quilombolas, que historicamente tiveram seus direitos fundamentais negados.

Embora os direitos da população quilombola estejam assegurados pela Constituição brasileira, sua efetivação sempre encontrou limites nas ações do Estado. No campo da educação, essa realidade também se manifestou de forma contundente. Conforme destacam Silva et al. (2021), desde o I Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil, realizado em 1995, as comunidades denunciavam a ausência de políticas educacionais que atendessem às suas especificidades. Na Carta do Encontro, assim se posicionam:

> Reivindicamos que o Governo Federal implemente um programa de educação de 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores (Carta do I Encontro Nacional dos Quilombos, 1995 apud Silva et al., 2021, p. 12).

A origem reivindicatória da política de Educação Escolar Quilombola permite compreender que esta não se restringe à criação de uma modalidade específica de ensino, tampouco à inserção pontual de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira. Seu compromisso é com a construção de uma escola que reconheça as comunidades quilombolas como produtoras de conhecimentos, valorizando seus processos históricos, suas formas de organização, suas práticas culturais e suas relações com o território.

A Lei nº 10.639/2003 garante, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, sua efetivação exige mais do que a inclusão de conteúdos no currículo ou a realização de atividades em datas

comemorativas. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola reafirmam que a organização do trabalho pedagógico deve considerar os conhecimentos produzidos pelas comunidades, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, a oralidade, a memória coletiva, a territorialidade e a ancestralidade. Conforme estabelece o artigo 35, incisos I e III da Resolução CNE/CEB nº 8/2012,

> O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá: I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; [...] III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana (Brasil, 2012, p. 13).

Tais apontamentos retiram definitivamente o território da condição de cenário onde a escola está localizada para reconhecê-lo como fundamento do currículo e da formação humana. A memória coletiva, as narrativas dos mais velhos, as práticas de trabalho, as manifestações culturais e os conhecimentos construídos na relação com a natureza deixam de ocupar lugar periférico na escola e passam a constituir referências para ensinar, aprender e produzir conhecimento.

Portanto, destacamos importantes pontos de materialização entre a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola. Ambas resultam de processos históricos de luta pelo direito a uma educação que não seja apenas ofertada às comunidades, mas construída com sua participação e vinculada aos seus modos de vida, às suas formas de organização e aos conhecimentos produzidos no território. Essas concepções questionam uma escola afastada da realidade dos estudantes e defendem práticas pedagógicas comprometidas com a história, a cultura, o trabalho, a memória e as experiências coletivas das comunidades.

Outro ponto de aproximação entre a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola está na centralidade atribuída ao território na organização dos processos educativos. Ao compreender o campo como território, essas concepções reconhecem que educação, cultura, trabalho, organização política e produção de conhecimentos constituem

dimensões indissociáveis da vida das comunidades, razão pela qual o currículo deve dialogar com as experiências, os saberes e as formas de organização construídas pelos sujeitos em seus contextos de vida (Fernandes, 2005). Assim, os estudantes deixam de ser concebidos como meros destinatários de conteúdos previamente definidos e passam a ser reconhecidos como sujeitos históricos, participantes da produção e da circulação do conhecimento.

Essa aproximação também se expressa na relação entre escola e comunidade. Em ambas as perspectivas, a participação comunitária não deve acontecer somente em momentos comemorativos ou em atividades isoladas, mas integrar a elaboração dos projetos educativos, a organização curricular e as decisões sobre os caminhos formativos da escola. Os mais velhos, as lideranças, as famílias, os trabalhadores e os demais sujeitos do território passam a ser reconhecidos como portadores de experiências e conhecimentos que podem contribuir com a formação dos estudantes.

Desse modo, a Educação Escolar Quilombola reafirma os princípios da Educação do Campo ao reconhecer o território como espaço de produção da vida, da memória e dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que incorpora as especificidades históricas e culturais das comunidades quilombolas. Mais do que assegurar o acesso à escola, propõe uma educação comprometida com a valorização da ancestralidade, com o enfrentamento ao racismo e com o reconhecimento das comunidades como produtoras de saberes. É nessa perspectiva que o território deixa de ser compreendido apenas como contexto da ação educativa e passa a constituir fundamento da organização curricular e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas quilombolas.

Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, desenvolvida a partir da sistematização de uma experiência pedagógica realizada na Escola Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá, localizada na Comunidade Quilombola Jatobá II, zona rural do município de Cabrobó, Pernambuco. O objeto de análise consiste nas práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Projeto Jovens de Impacto e em

suas contribuições para a valorização da ancestralidade e dos saberes comunitários na Educação Escolar Quilombola.

A abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que esse tipo de investigação busca interpretar processos, significados, relações e experiências socialmente construídas. Conforme Minayo (2002, p. 21-22):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Essa perspectiva é coerente com os objetivos deste estudo. Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa participante, por reconhecer a comunidade como sujeito do processo educativo e produtora de conhecimentos e pelas interações realizadas pelas pesquisadoras nas atividades do objeto investigado. Nessa perspectiva, Brandão (1999, p. 12) afirma:

> Não é necessário que o pesquisador se faça operário ou como ele, para conhecê-lo. É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir.

Assim, a pesquisa compreende a comunidade não como objeto de investigação, mas como sujeito produtor de conhecimentos, assumindo o território como espaço de aprendizagem, produção de saberes e construção coletiva do conhecimento.

Os dados analisados foram constituídos a partir dos registros produzidos durante a realização do projeto, incluindo observações das atividades, registros fotográficos, produções audiovisuais, narrativas dos moradores e dos estudantes, além do documentário elaborado pelos participantes. Esses materiais foram analisados à luz dos referenciais da Educação do Campo, da Educação Escolar Quilombola, da oralidade e da ancestralidade, buscando compreender como os saberes produzidos no território foram incorporados às práticas pedagógicas.

A experiência foi desenvolvida no âmbito do Projeto Jovens de Impacto, executado pela Verda em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), estruturando-se em quatro etapas articuladas:

1. Na primeira etapa, realizou-se a apresentação do Projeto Jovens de Impacto e a mobilização dos estudantes por meio de rodas de conversa sobre a comunidade, seus desafios, potencialidades e saberes. Esse momento buscou estimular o olhar investigativo dos participantes sobre o território e subsidiou a elaboração de propostas de projetos voltadas às demandas da escola e da comunidade.
2. Na segunda etapa, quarenta estudantes participaram de uma oficina de elaboração de projetos (Figuras 1 e 2). Divididos em grupos, analisaram questões presentes na escola e na comunidade, identificando problemas, potencialidades e possibilidades de intervenção. Cada grupo elaborou um projeto contendo a definição do problema, os objetivos, o público envolvido e as estratégias de ação. As propostas foram apresentadas a uma banca composta por três professores da escola, que selecionou o projeto com maior potencial de impacto social e viabilidade de execução. A equipe autora, formada por cinco estudantes, passou a participar de mentorias voltadas ao aprimoramento e à implementação da proposta.

Figura 1 – Oficina de construção de projetos



Fonte: acervo das autoras (2025).

3. Na terceira etapa, os estudantes realizaram uma pesquisa de campo no território, visitando pontos históricos e espaços de referência da comunidade, como a Pedra da Santa, a Baixa do Piquenique e a Lagoa da Manga. Durante o percurso, produziram

registros fotográficos e audiovisuais e realizaram entrevistas com moradores mais velhos, buscando compreender as memórias locais, as práticas culturais e os saberes ancestrais preservados pela oralidade. Os materiais produzidos foram posteriormente organizados, analisados e sistematizados pelos estudantes, subsidiando a elaboração de um documentário sobre a história, a cultura e a ancestralidade da Comunidade Quilombola Jatobá II e uma exposição fotográfica.

4. Na quarta etapa, realizou-se a culminância do projeto, reunindo 197 participantes, entre estudantes do Ensino Fundamental II, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e moradores da comunidade. Mais do que um momento de apresentação dos resultados, a ação configurou-se como espaço de diálogo e valorização dos saberes produzidos no território.

A programação incluiu acolhida, apresentações culturais, exibição do documentário produzido pelos estudantes, roda de conversa com artesãs e exposição do artesanato local, destacando a arte em barro como expressão da memória, do trabalho e da ancestralidade. Ao promover o encontro entre escola e comunidade, a culminância favoreceu a circulação dos conhecimentos construídos durante o projeto e reafirmou o protagonismo estudantil na mediação desse processo.

Figura 2 – Artesanato em barro Figura 3 – Exposição fotográfica





Fonte: acervo das autoras (2025). Fonte: acervo das autoras (2025).

A produção dos dados ocorreu por meio da observação do processo, de registros fotográficos e audiovisuais e da sistematização das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Os materiais produzidos foram interpretados em perspectiva descritivo-analítica,

articulando as evidências empíricas aos referenciais da Educação do Campo, da Educação Escolar Quilombola, da oralidade e da ancestralidade, de modo a compreender as contribuições da experiência para a valorização dos saberes comunitários e para o fortalecimento do protagonismo estudantil.

A experiência da Escola Alexandre de Parente Sá como materialização da Educação Escolar Quilombola

A Comunidade Quilombola Jatobá II, localizada no município de Cabrobó, no Sertão de Pernambuco, constitui o território onde está situada a Escola Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá. Sua história remonta a 1879, com a chegada de Manoel Gregório de Sá Barreto, descendente de uma mulher escravizada. O território foi registrado pela Fundação Cultural Palmares em 2007 e, atualmente, reúne aproximadamente 140 famílias e cerca de 500 moradores. Sua organização territorial compreende diferentes localidades, entre elas Várzeas das Domingas, Caibeiras, Córrego do Facão, Barra do Exu, Recanto, Sabonete, Bananeira e Jatobá (The Climate Reality Project Brasil, 2025).

A trajetória da comunidade é marcada pela relação com o território e com a Caatinga, presente tanto nas formas de produção da vida quanto nos conhecimentos construídos e transmitidos entre gerações. As famílias desenvolveram atividades como o cultivo de feijão e a criação de animais, enquanto conhecimentos relacionados às plantas e à natureza permanecem como referências na vida comunitária. A própria Carta de Direitos Climáticos evidencia a preocupação dos moradores com a continuidade desses conhecimentos entre as novas gerações e reivindica uma educação vinculada à cultura, aos saberes tradicionais, ao bioma e às particularidades do território (The Climate Reality Project Brasil, 2025).

A análise do percurso desenvolvido na Escola Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá permitiu observar que a aproximação dos estudantes com os lugares históricos, com as narrativas comunitárias e com os saberes locais produziu transformações na forma de compreender a própria comunidade. Ao longo da experiência, o território deixou de ser percebido apenas como espaço de convivência cotidiana e passou a ser reconhecido como lugar de memória, de produção de conhecimentos e de construção da identidade coletiva. Esse

movimento aproxima-se da reflexão de Arroyo (2012), ao problematizar o distanciamento entre os currículos escolares e os conhecimentos produzidos pelos próprios sujeitos do campo:

> Uma constatação: os conhecimentos dos currículos, o material didático em pouco lhes ajuda a se conhecerem, a saber mais de si mesmos, de seus coletivos, de sua história, de seu lugar, de suas formas de produção, de trabalho, de suas culturas, de suas memórias e lutas por outro projeto de campo e de sociedade. Pouco lhes ajudam a conhecer os outros saberes produzidos pelos movimentos sociais (Arroyo, 2012, p. 65).

Na experiência analisada, esse movimento ocorreu pela investigação do território. As atividades desenvolvidas conduziram os estudantes ao encontro de pessoas, lugares e práticas culturais que, embora fizessem parte do cotidiano da comunidade, raramente eram reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento no contexto escolar.

Nesse processo, a escuta dos mais velhos assumiu centralidade epistemológica. Suas narrativas entrelaçaram memória, ancestralidade e experiência, transformando a oralidade em caminho para compreender a história da comunidade e os conhecimentos produzidos em seu território. Ao serem reconhecidas como parte do processo educativo, afirmaram saberes que, por muito tempo, permaneceram à margem dos currículos escolares.

Essa compreensão aproxima-se da reflexão de Hampâté Bâ (2010, p. 169), para quem "a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. [...] Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação...". Na experiência desenvolvida na comunidade Jatobá II, com os estudantes da Escola Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá, a oralidade não se restringiu à preservação da memória, mas constituiu um modo de produzir conhecimentos sobre o território, os modos de fazer e a história coletiva.

Durante as visitas, os estudantes escutaram narrativas sobre a origem da comunidade, as formas tradicionais de trabalho, o uso dos recursos naturais e os conhecimentos transmitidos entre gerações. Assim, os moradores mais velhos deixaram de ocupar apenas o lugar de informantes e passaram a ser reconhecidos como educadores do território, compartilhando saberes que não são encontrados nos materiais didáticos. As entrevistas possibilitaram que histórias preservadas pela oralidade fossem registradas por meio de

fotografias, vídeos e narrativas produzidas pelos próprios estudantes, posteriormente organizadas em um documentário apresentado na culminância do projeto.

As histórias reunidas revelaram diferentes dimensões da memória coletiva da comunidade. A Pedra da Santa foi apresentada como um lugar de devoção, marcado pela promessa feita pelo pai de uma criança desaparecida e posteriormente encontrada. A Baixa do Piquenique foi lembrada pelos casamentos, festas e encontros realizados à sombra da quixabeira. Já a Lagoa da Manga preserva a memória de um tempo em que o local era utilizado para o cultivo de arroz. Ao recordar esse espaço, Dona Alice afirmou: "Só chegou a história." A expressão evidencia que determinados conhecimentos sobre o território permanecem vivos não pela experiência direta das novas gerações, mas pela transmissão oral realizada entre os moradores da comunidade.

Ao incorporar essas narrativas ao processo educativo, a escola reconhece que a comunidade também produz conhecimentos e que sua participação é fundamental para a preservação da memória coletiva. Nesse movimento, a oralidade deixa de ser compreendida apenas como forma de recordar o passado e passa a constituir um processo educativo que fortalece os vínculos de pertencimento e contribui para a construção da identidade quilombola dos estudantes. O documentário produzido durante a culminância representa, nesse sentido, não apenas o resultado de uma atividade escolar, mas uma estratégia de registro e valorização de histórias que, sem esse diálogo entre escola e comunidade, correm o risco de se perder ao longo das gerações.

Entre os conhecimentos compartilhados pelos moradores, destacaram-se aqueles relacionados ao barro e às técnicas tradicionais de construção e produção artesanal. As narrativas evidenciaram um conhecimento construído na observação da natureza, na experimentação cotidiana e na transmissão entre gerações. Ao explicar sua relação com a cerâmica, Dona Raimunda afirmou que "o barro da gente é encantado" e acrescentou: "eu estudo a natureza, estudo medicina".

Seu Valdemar, artesão da comunidade, explicou que produz suas esculturas em silêncio, "sem zoada, sem menino", porque considera que a tranquilidade faz parte do processo de produção. Ao comentar sua experiência ao ensinar a técnica na escola, observou

que os estudantes "não têm paciência" e que "parece que têm a mão mais quente, aí o barro racha, fica seco". Também destacou que a queima das peças exige conhecimentos específicos sobre os materiais utilizados, afirmando que não se pode utilizar qualquer madeira, mas apenas a baraúna. Na mesma direção, Seu Renivaldo sintetizou esse conjunto de conhecimentos ao afirmar que "o barro tem ciência", explicando que, para a queima das peças, somente o esterco bovino deve ser utilizado durante o verão, pois, no inverno, "a peça fica roxa, presta não".

Longe de constituírem explicações isoladas ou crenças sem fundamento, essas narrativas revelam um conhecimento elaborado a partir da convivência prolongada com o território. As escolhas da madeira utilizada na queima, a observação das condições climáticas, o comportamento do barro e o domínio do tempo de secagem constituem saberes produzidos na experiência e continuamente aperfeiçoados na prática comunitária. A afirmação de Seu Renivaldo, "o barro tem ciência", sintetiza essa compreensão ao reconhecer que o conhecimento não está dissociado da matéria, mas emerge da relação entre as pessoas, a natureza e os modos de vida.

A valorização desses saberes pela escola representa um movimento contrário ao processo histórico de invalidação dos conhecimentos comunitários. Como afirma Santos (2023, p. 12-13), "As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração." Ao reconhecer Dona Raimunda, Seu Valdemar e Seu Renivaldo como educadores do território e produtores de conhecimentos historicamente construídos na relação com a comunidade e com a natureza, a experiência desenvolvida pela escola rompe, ainda que em escala local, com essa lógica histórica de marginalização e passa a valorizar os conhecimentos produzidos e transmitidos na comunidade quilombola.

A produção do documentário e da exposição fotográfica constituiu-se como mediação formativa por articular pesquisa, autoria e diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos no território. Mais que registro, tornou-se instrumento narrativo por meio do qual os estudantes passaram a produzir leituras críticas do próprio território. O

protagonismo dos estudantes não se restringiu à culminância, mas constituiu um percurso de investigação, tomada de decisão, organização coletiva e mediação com a comunidade.

Essa experiência aproxima-se das reflexões de Begnami e Antunes-Rocha (2019), ao reconhecer que o protagonismo dos estudantes constitui princípio formativo da Educação do Campo, fortalecendo a participação dos estudantes na construção da vida escolar e comunitária. Também se evidenciou que o envolvimento dos estudantes no processo investigativo fortaleceu o pertencimento, a oralidade, a confiança para a fala pública e o compromisso com a comunidade. A aprendizagem expressou-se, assim, na passagem dos estudantes da condição de ouvintes para sujeitos da ação pedagógica.

A culminância pública fortaleceu o encontro entre escola e comunidade e produziu um movimento de legitimação dos saberes comunitários. A exposição do artesanato em barro, as falas dos mestres, a música e a dança não operaram como elementos ilustrativos da programação, mas como expressões curriculares do território. Particularmente significativa foi a compreensão do barro como conhecimento vivo. As falas dos mestres, ao associarem o manuseio do barro ao conhecimento científico, ao cuidado e ao estudo da natureza, explicitaram formas de conhecimento produzidas na experiência comunitária e transmitidas entre gerações, historicamente pouco reconhecidas como conhecimentos legítimos.

Esse reconhecimento não significa assumir uma visão romantizada da cultura local. Arroyo e Fernandes (1999) advertem que os saberes do campo podem ser tratados tanto de maneira depreciativa, como conhecimentos atrasados e pré-científicos, quanto de maneira romântica, esvaziados das relações sociais e históricas nas quais são produzidos. Na experiência analisada, o barro não foi apresentado apenas como objeto artesanal ou representação cultural, mas como conhecimento constituído na relação entre observação, trabalho, natureza, memória e transmissão entre as gerações.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido evidencia que a relação entre escola e comunidade não se limita à utilização do território como cenário de atividades. O território participa da produção das perguntas, dos conhecimentos e das experiências formativas que atravessam o currículo. Sobre essa relação, Arroyo e Fernandes afirmam:

> A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 22).

A experiência desenvolvida na Escola Municipal Quilombola Alexandre de Parente Sá aproxima-se dessa compreensão ao reconhecer que os conhecimentos mobilizados pelo projeto não nasceram dentro da escola, embora tenham encontrado nela um espaço de investigação, sistematização e circulação. Ao escutar os moradores, percorrer lugares de memória e produzir o documentário e a exposição fotográfica, os estudantes participaram da construção de uma mediação entre os saberes comunitários e os conhecimentos escolares. Dessa forma, memória, oralidade, ancestralidade e território deixaram de ocupar uma posição periférica para assumirem centralidade no processo formativo, afirmando a comunidade quilombola como produtora legítima de conhecimentos e pedagogias próprias.

Considerações finais

A experiência analisada evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas no território e na ancestralidade podem fortalecer processos formativos comprometidos com a identidade, o pertencimento e a valorização dos saberes comunitários. Ao mobilizar a investigação do território, a oralidade e o diálogo entre gerações, o projeto ampliou as possibilidades de ensinar e aprender e problematizou formas de organização curricular pouco conectadas às experiências, às memórias e aos modos de vida da comunidade.

Os saberes expressos nas narrativas dos moradores mais velhos, na arte em barro e nas manifestações culturais locais não apareceram apenas como elementos ilustrativos das atividades escolares, mas como conhecimentos legítimos, produzidos historicamente na relação entre comunidade, natureza, trabalho e memória.

Nesse processo, a ancestralidade assumiu uma dimensão pedagógica, deixando de ser tratada como temática pontual ou comemorativa para firmar-se como princípio orientador da

formação. O protagonismo dos estudantes também se revelou estruturante, uma vez que eles construíram a temática da atividade, participaram da pesquisa, da escuta comunitária, da produção do documentário e da socialização pública dos conhecimentos construídos.

A experiência reafirma, assim, a escola quilombola como espaço de produção, sistematização e circulação de conhecimentos vinculados ao território e às lutas coletivas. Mais do que aproximar a escola da comunidade, a ação possibilitou reconhecer a própria comunidade como sujeito do processo educativo e produtora de pedagogias próprias. Conclui-se que práticas construídas com os sujeitos do território fortalecem a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola, ao apontarem caminhos para uma formação comprometida com a valorização cultural, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2)

BEGNAMI, João Batista; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Gestão democrática na Educação do Campo:** a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes. *Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, e6139, 2019.*

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu: Piseagrama, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7-14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Política de Educação do Campo.** Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Caderno de gestão:** educação escolar quilombola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do campo e construtores do futuro.** Revista Interseção, Palmeira dos Índios, v. 9, n. 1, p. 11-19, jun. 2026.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciai**s.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2005, Brasília. *Anais [...]. Brasília, DF*: Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério da Educação, 2005.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). **História geral da África:** metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. v. 1, p. 167-206.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade**.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). **Educação Quilombola:** territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

THE CLIMATE REALITY PROJECT BRASIL. **Carta de Direitos Climáticos:** Quilombos Sítio Araçá & Jatobá II. [S. l.]: The Climate Reality Project Brasil, 2025. Disponível em: https://cartasdedireitosclimaticos.com.br/carta-dos-quilombos-sitio-araca-e-jatoba-ii/. Acesso em: 31 ago. 2026.