

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT17.023

DECOLONIDADE ESCOLAR NO SERTÃO DO PIAUÍ: APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS COM OS CONHECIMENTOS DOS POVOS DA CAPIVARA

Josimar Custodio Rocha¹

RESUMO

A caatinga é um ambiente vivo e os povos que habitaram e habitam esse bioma tem uma relação de ligação com o meio. Assim, buscamos possibilitar a interação de saberes tradicionais com conhecimentos discutidos em sala de aula. Buscando assim, uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesse sentido, realizamos a leitura junto com os estudantes do texto de Antônio Bispo dos Santos “A terra dá, a terra quer”, que possibilitou um olhar significativo sobre os povos quilombolas do Piauí. Evidenciando as aproximações dos conhecimentos escolarizados, com os conhecimentos das populações tradicionais do Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, no sudeste do Piauí. Utilizamos ainda a história oral por meio de entrevistas abertas, buscando trazer para o cenário vozes que muitas vezes foram silenciadas. Com a sistematização das aproximações/relações dos conhecimentos, testamos e verificamos por meio de experimentação em sala, conhecimentos relacionados a separação de mistura, peneiração, mudança físico-química, localização no ambiente, botânica, farmacologia das plantas, entre outros. Em suma, a interação dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos escolarizados, possibilitaram aos estudantes um olhar investigativo, além de contribuir na aprendizagem de forma mais contextualizada e ampla. Acreditamos que

1 Doutor do Curso de Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia - UFBA, profjosimarrocha@gmail.com;

a atividade é um movimento pedagógico que agrega a comunidade escolar, havendo uma troca de saberes e interação, os sujeitos envolvidos neste processo sócio científico cultural irão desenvolver sua cidadania de forma autônoma e emancipatória.

Palavras-chave: Conhecimento tradicional, conhecimento escolarizado, aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira desenvolveu-se em íntima relação com processos históricos de colonização, que instituíram hierarquias entre saberes, desqualificando conhecimentos oriundos de contextos não urbanos, comunitários ou tradicionais. No sertão piauiense, essa desqualificação manifestou-se de maneira persistente, produzindo a percepção de que os modos de vida da Caatinga seriam expressão de atraso ou carência cultural. O projeto moderno de escolarização disseminou a ideia de que apenas o conhecimento sistematizado pela ciência ocidental poderia ser considerado legítimo, apagando, assim, práticas, técnicas e memórias coletivas sustentadas pela experiência dos povos que habitam esse território. Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos, a colonialidade opera pela produção de um “monoculturalismo epistemológico” que subordina e fragmenta saberes não hegemônicos (Santos, 2019, p. 54).

No entanto, nas comunidades que compõem o Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, o conhecimento se organiza a partir de relações de pertencimento ao ambiente, da observação atenta dos ciclos da natureza e da transmissão intergeracional de experiências. O uso de plantas medicinais, o manejo do solo, a farinhada, as festas religiosas, as narrativas orais, a produção de utensílios e a leitura das transformações climáticas constituem sistemas próprios de racionalidade. Esses saberes não se apresentam como práticas isoladas, mas como modos de viver que articulam memória, sustentabilidade, ética comunitária e construção do comum. Arroyo observa que, no contexto da Educação do Campo, a escola precisa reconhecer que “o campo é lugar de produção de saberes e não apenas destinatário de políticas educacionais” (Arroyo, 2012, p. 35), o que implica deslocar a centralidade do conhecimento escolarizado como única referência válida.

A leitura e discussão do texto *A terra dá, a terra quer*, de Antônio Bispo dos Santos, possibilitou que estudantes e professores identificassem, nas práticas cotidianas de suas famílias e comunidades, fundamentos de reci-

procidade e responsabilidade ambiental. Ao afirmar que “a terra dá, mas a terra quer de volta” (Bispo dos Santos, 2020, p. 27), o autor evidencia que o cuidado e o equilíbrio constituem princípios éticos que orientam a relação com o território. Esse entendimento oferece contraponto à lógica de exploração produtivista que, muitas vezes, orienta conteúdos escolares de forma abstrata e desvinculada da realidade dos sujeitos.

A aproximação entre saberes tradicionalmente produzidos pelas comunidades da Caatinga e saberes escolarizados emergiu, neste estudo, como caminho de reconstrução curricular e de reconfiguração das relações pedagógicas. A escola, quando se abre ao diálogo com o território, não apenas amplia o repertório de aprendizagens possíveis, mas também contribui para o reconhecimento identitário dos estudantes, que passam a se perceber como portadores e produtores de conhecimento. Assim, a experiência analisada neste trabalho buscou problematizar a separação entre ciência escolar e conhecimento comunitário, compreendendo que ambas as formas de saber podem se encontrar de modo colaborativo, crítico e criativo.

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, inspirada em práticas etnográficas, envolvendo leitura compartilhada, entrevistas abertas com moradores guardiões de saberes tradicionais e experimentações em sala de aula relacionadas a processos físico-químicos, botânicos e ambientais observados no cotidiano. A escola localizada no sertão piauiense foi o espaço empírico de atuação, sendo compreendida como território educativo em diálogo com a comunidade à qual pertence.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar como a interação entre conhecimentos tradicionalmente produzidos pelos povos da Caatinga e conhecimentos escolares pode favorecer processos de aprendizagem significativa e formação crítica no sertão do Piauí, contribuindo para movimentos de decolonialidade curricular e epistemológica. A investigação se insere no debate acerca da Educação do Campo, da interculturalidade crítica e das epistemologias que reconhecem o pluralismo das formas de saber. Ao final, compreende-se que o encontro entre escola

e território não se limita à inserção de conteúdos sobre a cultura local, mas se traduz na construção de uma prática pedagógica que reconhece e valoriza a vida como lugar de produção de conhecimento.

2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se sob a abordagem qualitativa, compreendendo que os processos formativos que envolvem sujeitos, territórios e culturas não podem ser reduzidos a operações de mensuração ou a instrumentos padronizados. A perspectiva qualitativa permite compreender sentidos construídos no cotidiano, nas relações e nas práticas que estruturam o viver comunitário. Lüdke e André afirmam que a pesquisa qualitativa busca interpretar “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” presentes nos grupos sociais (Lüdke e André, 2013, p. 11), o que se articula diretamente ao objetivo de reconhecer os saberes que emergem das experiências dos povos da Caatinga.

A investigação assumiu inspiração etnográfica, pois o trabalho se deu no interior da escola e em diálogo com as comunidades do entorno, observando modos de fazer, narrativas, gestos e experiências compartilhadas. A etnografia, enquanto método, compreende que o conhecimento se constrói a partir da convivência e da escuta atenta, buscando captar aquilo que Geertz denomina “descrição densa”, entendida como interpretação das camadas de sentido que constituem a ação social (Geertz, 2017, p. 13). Nesse sentido, mais do que observar práticas, buscou-se compreender as relações que sustentam o fazer comunitário e sua implicação para os processos educativos.

A metodologia envolveu três caminhos articulados. O primeiro consistiu na leitura compartilhada do texto *A terra dá, a terra quer*, de Antônio Bispo dos Santos, realizada em sala de aula, como provocação inicial para o diálogo entre saber escolarizado e saber tradicional. Essa atividade permitiu que os estudantes identificassem, em suas próprias vivências,

elementos discutidos no texto, favorecendo a emergência de uma reflexão situada no território.

O segundo caminho consistiu na realização de entrevistas abertas com guardiões e guardiãs de saberes da comunidade, incluindo agricultores, raizeiras e produtores de farinha. A opção pela entrevista aberta tem fundamento na História Oral, que reconhece a memória como lugar de elaboração de sentidos e identidades. Meihy e Holanda (2019) observam que a história oral se volta para “ouvir e valorizar narrativas construídas no encontro” (p. 45), o que implica reconhecer o narrador como sujeito portador de saber e não apenas como informante. Assim, o registro das narrativas não se deu como coleta de dados, mas como escuta ética e partilha de experiências.

O terceiro caminho metodológico envolveu atividades práticas de experimentação em sala de aula, articuladas aos conteúdos de Ciências e Geografia. Foram trabalhados processos de separação de misturas, transformações físico-químicas, identificação botânica e observação ambiental, tomando como referência elementos do cotidiano da comunidade, como a produção da farinha, o uso de plantas medicinais e o manejo do solo. As experimentações não tiveram caráter demonstrativo, mas dialógico, favorecendo que os estudantes nomeassem, explicassem e relacionassem conhecimentos já presentes em suas vivências.

O campo de pesquisa foi uma escola pública localizada no Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, no sudeste do Piauí, em diálogo constante com famílias e lideranças locais. Todas as atividades foram realizadas em ambiente escolar, com extensão ao território vivido pelos estudantes, compreendendo a escola como parte da comunidade e não como instituição isolada.

O desenvolvimento metodológico buscou, portanto, construir condições para que o conhecimento fosse assumido como relação e não como transmissão. A prática pedagógica foi entendida como espaço de encontro entre mundos, linguagens e racionalidades, reconhecendo que a decolonialidade se realiza nos modos de olhar e ouvir, e não apenas

nos conteúdos abordados. Dessa forma, a metodologia não se apresentou como instrumento aplicado a um objeto, mas como processo vivido, tecido no convívio, na partilha e na construção coletiva do saber.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A CASA DE FARINHA COMO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM

A vivência na casa de farinha revelou-se central para a articulação entre saberes escolares e saberes tradicionais. No sertão do Piauí, especialmente no Território de Desenvolvimento Serra da Capivara, as casas de farinha permanecem como estruturas fundamentais na organização da vida comunitária. Mais do que espaços de processamento de mandioca, constituem lugares de encontro, decisão, memória e circulação de afetos. Em muitas comunidades rurais de São Raimundo Nonato, Coronel José Dias, João Costa, Brejo do Piauí e Caracol, essas casas são referência de convivência intergeracional, onde crianças crescem observando, repetindo e reinterpretando gestos que aprenderam com mães, avós, pais e vizinhos.

A observação do processo de produção da farinha, realizado de forma coletiva, permitiu compreender que a casa de farinha não é apenas um espaço econômico de trabalho, mas um território de formação cultural, ética e técnica. Coutinho (2018) descreve esses espaços como “territórios de aprendizagem nos quais corpo, memória e trabalho se entrelaçam” (p. 42), permitindo que os sujeitos aprendam por meio da participação ativa e do compartilhamento de experiências e responsabilidades. Esse entendimento se intensifica no sertão piauiense, onde o trabalho comunitário não se separa da convivência nem da construção simbólica da vida.

Durante a farinhada, cada etapa se inscreve como gesto carregado de sentido. O ato de descascar a mandioca, por exemplo, implica um ritmo compartilhado que ensina paciência e cuidado; o ralar exige força, precisão e a consciência de que o movimento do corpo é também memória herdada; o ato de prensar e espremer a massa envolve a coordenação de

corpos que trabalham juntos, reafirmando laços de cooperação. A torção, talvez a etapa mais observada pelos estudantes, demanda uma sensibilidade apurada para o ponto exato da farinha, conhecimento que não se aprende em instruções verbais, mas no olhar, no cheiro, no som e na textura. Trata-se de um saber incorporado, construído no corpo.

No retorno às narrativas da comunidade, esse saber é frequentemente tratado como conhecimento que “não se esquece” e “nasce com a gente”, expressões que mostram que a aprendizagem não se organiza em moldes formais, mas se estrutura pela convivência. É nesse sentido que o fazer farinha se apresenta como gesto ancestral, repetido sem repetição, pois cada farinhada se produz também de variações climáticas, do tipo de solo, das condições de colheita, das relações estabelecidas entre as pessoas que ali atuam. A repetição não é reprodução mecânica, mas reelaboração constante do vivido.

Esse reconhecimento aproximou os estudantes das experiências familiares e ressignificou suas próprias narrativas sobre o sentido de aprender. Ao se perceberem capazes de explicar procedimentos, identificar etapas, comparar formas de produzir e justificar escolhas técnicas realizadas na casa de farinha, os estudantes passaram a compreender-se como sujeitos que já dominavam saberes complexos. A escola, ao legitimar esses saberes, rompeu com a lógica colonial que frequentemente desvaloriza conhecimentos produzidos fora da racionalidade científica ocidental. Como observa Oliveira (2023), o currículo hegemônico tende a “silenciar epistemologias do território, convertendo-as em práticas menores” (p. 214). A casa de farinha, ao contrário, revelou-se fonte de pensamento, investigação e aprendizagem situada.

Assim, compreender a casa de farinha como território de aprendizagem significa reconhecer que o conhecimento não se limita ao espaço da escola, mas se constitui no corpo, no gesto e na relação com o território. Nesse espaço, aprender não é ato isolado ou abstrato, mas vivência compartilhada, experiência que se dá na coletividade, no tempo lento, no respeito aos ciclos da terra e da vida.

3.2 A FARINHADA COMO DISPOSITIVO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A partir da experiência vivida na casa de farinha, o ensino de Ciências pôde ser reorganizado de forma contextualizada e vinculada às vivências territoriais dos estudantes. No sertão do Piauí, especialmente na região da Serra da Capivara, a farinhada permanece como prática central no modo de vida das comunidades rurais. Essa prática envolve processos materiais que, embora muitas vezes naturalizados no cotidiano, revelam conhecimentos sofisticados sobre transformação da matéria, controle de temperatura, avaliação sensorial, avaliação do tempo de cozimento, umidade e textura. Ao acompanhar de forma atenta essas etapas, os estudantes perceberam que o trabalho de fazer farinha requer observar, comparar, testar e decidir, o que aproxima diretamente a farinhada da lógica da investigação científica.

Durante a torrefação, por exemplo, a massa passa por mudanças físicas perceptíveis no cheiro, na cor e na consistência, além de transformações químicas que modificam a estrutura do amido. Compreender o ponto da farinha não é resultado de um cálculo abstrato, mas de um saber que integra corpo, memória e ambiente. Essa observação só se torna inteligível quando o estudante vivencia o processo. No retorno à sala de aula, tais transformações puderam ser traduzidas para o vocabulário da ciência escolar, que reconhece o calor como agente de transformação molecular e a separação mecânica da fibra e da massa como processo físico.

O estudo da farinha como fenômeno científico possibilitou que os estudantes percebessem que o conhecimento científico não está separado da vida cotidiana, mas pode emergir da leitura da experiência. Assim, conceitos como mistura heterogênea, separação sólido-líquido, pasta amilácea, mudança de estado físico e transferência de energia térmica deixaram de ser conteúdos abstratos para se tornarem descrições de algo vivido, sentido e compreendido corporalmente.

A casa de farinha, nesse sentido, não apenas exemplifica um conteúdo curricular, mas se coloca como laboratório vivo de produção de

conhecimento, onde o saber é testado, transmitido e reelaborado continuamente. O domínio do fogo, por exemplo, exige leitura do clima, do tipo de lenha, do grau de ressecamento da mandioca e do cuidado com o calor, elementos que envolvem raciocínio, comparação e tomada de decisão, todos fundamentos de processos investigativos. O aprendizado ocorre na convivência com os mais velhos, no ato de observar o gesto e tentar repetir seu ritmo, reconhecendo que o corpo também é lugar de armazenar conhecimento.

Esse movimento provocou, entre os estudantes, um deslocamento na percepção da ciência: ela deixou de ser vista como um saber distante, exclusivo dos livros e laboratórios, e passou a ser compreendida como uma das muitas linguagens possíveis para interpretar o mundo. Ao mesmo tempo, o saber tradicional deixou de ser percebido como prática espontânea e foi reconhecido como forma legítima de produção de conhecimento.

Assim, a farinha tornou-se não apenas objeto de estudo, mas método, pois foi o ponto de partida para que os estudantes aprendessem a observar, comparar, formular hipóteses, interpretar processos e construir explicações.

3.3 SABERES COMUNITÁRIOS COMO EPISTEMOLOGIAS VIVAS

As entrevistas abertas realizadas com raizeiras, agricultores e produtores de farinha revelaram que o conhecimento nas comunidades da Caatinga se organiza a partir de princípios de observação contínua da natureza, respeito aos ciclos da vida vegetal e animal, cuidado com a terra e transmissão verbal intergeracional. Nesse contexto, o saber não se separa do viver. Ao contrário do conhecimento escolarizado, frequentemente apresentado de forma descontextualizada, o saber comunitário está ligado diretamente às experiências, às relações afetivas e aos modos de sustentar a vida no semiárido. Meihy e Holanda (2019) afirmam que narrar é sempre “ato de interpretação e elaboração da própria história” (p.

45), o que significa dizer que a memória oral não é mero relato de acontecimentos, mas forma ativa de construção e afirmação de identidade.

No sertão do Piauí, sobretudo nas comunidades do Território da Serra da Capivara, esse saber se expressa com força na casa de farinha, onde o trabalho é sempre acompanhado de conversa, canto, risos e lembranças. As mulheres relatam que aprenderam a ralar, espremer e torrar observando mães e avós, e que, da mesma forma, crianças pequenas aprendem observando seus movimentos. Assim, o conhecimento não é transmitido por explicações diretas ou instruções formais, mas pela convivência atenta, pela partilha do tempo, pelo ritmo da vida comunitária. Trata-se de uma epistemologia que se realiza na presença do outro e na continuidade do gesto.

Outro elemento central no saber comunitário é a concepção de relação com o território. A Caatinga não é vista como ambiente hostil ou escasso, como muitas vezes é representada na escola, mas como espaço de abundância possível, desde que cuidada e compreendida. Ao dizer que “a terra dá, mas a terra quer de volta” (Bispo dos Santos, 2020, p. 27), expressa uma ética de reciprocidade que orienta práticas tradicionais de plantio, colheita e manejo. Essa relação com a terra não se organiza pela lógica de exploração, mas por princípios de equilíbrio, respeito e retorno. Os entrevistados explicavam, por exemplo, que o tempo da mandioca, da chuva, do fogo, da lenha e da colheita não é decidido por máquina ou calendário, mas por sinais observáveis no clima, nas plantas, nos animais e nas condições do solo.

Esse modo de conhecer, portanto, não é apenas prático, mas profundamente filosófico. Envolve compreender que a vida humana está inscrita em redes de interdependência, que ultrapassam o indivíduo e alcançam o coletivo e o ambiente. Para muitos agricultores e raizeiras, trabalhar na farinhada é também honrar a memória dos que vieram antes, pois o conhecimento que se expressa no gesto não é individual, mas herdado. O corpo, nesse sentido, guarda história.

Quando esses saberes foram levados para dentro da escola, por meio de escuta e diálogo, estudantes e professores ressignificaram suas percepções sobre o aprender. A ideia de natureza como recurso, frequentemente presente em livros didáticos, foi deslocada pela ideia de território como relação de cuidado. Esse deslocamento é tanto conceitual quanto afetivo e político. Significa reconhecer que o conhecimento não é neutro: ele envolve pertencimento, memória e modo de viver. Ao reconhecer o saber comunitário como epistemologia viva, a escola passou a operar não como instância de transmissão, mas como espaço de encontro entre racionalidades distintas.

3.4 BRECHAS DECOLONIAIS NO CURRÍCULO

A integração entre saberes escolarizados e saberes tradicionais abriu aquilo que Oliveira (2023) denomina “brechas decoloniais no currículo” (p. 214). Essas brechas constituem frestas simbólicas e pedagógicas onde é possível interromper a linearidade eurocêntrica da escola e fazer emergir outras formas de aprender e ensinar, menos hierárquicas e mais dialogadas. No contexto das comunidades do sertão do Piauí, especialmente na região da Serra da Capivara, essas brechas se manifestaram quando a escola reconheceu a casa de farinha como um espaço legítimo de produção de conhecimento e a farinhada como prática científica e cultural.

Ao valorizar os saberes tradicionais do fazer farinha, a escola deslocou a centralidade exclusiva da ciência ocidental e reconheceu a multiplicidade de racionalidades existentes na Caatinga. Esse movimento não negou a ciência, mas a colocou em relação com outras formas de pensar e de viver o mundo, rompendo com o modelo transmissivo e vertical que por muito tempo estruturou o ensino. A casa de farinha, nesse sentido, tornou-se uma espécie de “sala de aula expandida”, um território educativo onde os conceitos de calor, energia, transformação e matéria puderam ser experimentados e interpretados à luz das experiências locais.

Essas práticas criaram possibilidades de reexistência, no sentido dado por Walsh (2018), quando a autora afirma que a decolonialidade é também “ação insurgente que dá continuidade à vida apesar das estruturas coloniais” (p. 27). As brechas decoloniais abertas nas escolas do sertão piauiense surgiram justamente do encontro entre o conhecimento científico e as epistemologias da terra, produzindo um currículo mais sensível aos modos de vida e às memórias das comunidades.

Durante as atividades desenvolvidas, percebeu-se que os estudantes deixaram de ver a escola como instituição distante e passaram a reconhecê-la como extensão de seu próprio território. A relação pedagógica transformou-se em um espaço de escuta, onde as experiências trazidas pelos estudantes ganharam legitimidade no discurso escolar. A escola deixou de ser o local que “ensina” para tornar-se o local que aprende com e aprende junto.

Essas brechas se consolidaram também pela incorporação de práticas reflexivas na formação docente, fazendo com que os professores percebessem o potencial político e cognitivo do território. Ao reconhecer o saber dos povos da Caatinga como fonte epistemológica, rompeu-se com o que Oliveira (2023) chama de “monocultura da ciência” (p. 215), instaurando uma ecologia dos saberes no currículo. Essa ecologia se fundamenta na convivência entre linguagens diferentes (o gesto da torração, o som do pilão, o cálculo empírico do tempo de fermentação e o conceito químico de reação), sem que uma seja subordinada à outra.

O diálogo entre a escola e as casas de farinha do sertão do Piauí materializou, portanto, o sentido político da decolonialidade: o de criar espaços onde o conhecimento nasce do encontro, da escuta e da cooperação. Tais experiências sugerem que o currículo de Ciências, quando atravessado pelas práticas do território, deixa de ser mera sequência de conteúdos e se transforma em processo de formação identitária e emancipatória.

3.5 REPOSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES COMO SUJEITOS DE SABER

Ao perceberem que suas vivências, suas famílias e suas tradições constituem formas legítimas de conhecimento, os estudantes passaram a se compreender não como receptores passivos, mas como sujeitos ativos na produção do saber. Esse reposicionamento ocorreu gradualmente, à medida que as experiências na casa de farinha e as narrativas compartilhadas pelos membros da comunidade foram incorporadas ao espaço escolar como referências epistemológicas e não apenas como exemplos ilustrativos. O reconhecimento de que a farinha que produzem com suas famílias traz consigo história, técnica, memória e ciência gerou transformação no modo como se veem e no modo como se relacionam com o aprender.

Arroyo (2012), afirma que a Educação do Campo precisa reconhecer que os sujeitos rurais são “portadores de saberes e culturas, e não meros receptores de políticas educativas” (p. 35). Essa afirmação confronta diretamente concepções ainda presentes em práticas escolares que tendem a homogeneizar estudantes, desconsiderando suas trajetórias e modos de viver. Quando o saber comunitário é reconhecido como epistemologicamente válido, aquilo que antes era visto como cotidiano torna-se também conteúdo formativo. Os estudantes passam a narrar suas experiências com consciência crítica, percebendo que aprender não é apenas adquirir noções externas ao seu mundo, mas também reorganizar e nomear aquilo que já conhecem.

Esse movimento provocou, entre os alunos, uma ampliação das formas de perguntar, observar e interpretar fenômenos. Nas aulas de Ciências, por exemplo, surgiram questionamentos mais elaborados sobre o calor da torração, a granulação da farinha e os modos de perceber o ponto exato da massa. Ao compartilhar suas explicações, os estudantes demonstraram não apenas domínio técnico das etapas da farinhada, mas também capacidade de articular essas práticas a conceitos escolares.

Essa postura investigativa emergiu não como reprodução da metodologia científica formal, mas como prolongamento da curiosidade já existente no cotidiano rural.

Além disso, o reposicionamento identitário foi sentido nas interações entre os próprios estudantes. Aquele que antes era silenciado por falar “assim como o povo da roça” passou a ser reconhecido pelos colegas como alguém que “sabe fazer”, alguém que “viu na prática”. O conhecimento deixou de ser pensado como algo externo à vida e tornou-se parte do corpo, do fazer, da história. Isso implicou uma mudança na relação com o território: a Caatinga deixou de ser vista como lugar da falta e passou a ser percebida como espaço de abundância de saberes, práticas e potencialidades.

Ao reconhecer-se como sujeitos de saber, os estudantes também reconfiguraram sua relação com a escola. Em vez de vê-la como instituição que traz conhecimento de fora, passaram a percebê-la como espaço que pode acolher, legitimar e ampliar os conhecimentos do território. Essa transformação é profundamente decolonial, pois rompe com a lógica de inferiorização dos modos de vida rurais e afirma que há múltiplas formas de produzir inteligência, técnica e interpretação do mundo.

Assim, a escola não apenas ensinou Ciências, mas reconstruiu a noção de pertencimento e de valor de si. O aprender deixou de ser movimento de distanciamento da comunidade para tornar-se gesto de retorno, de reconhecimento e de continuidade. Nesse processo, os estudantes reafirmaram-se como herdeiros e criadores de saberes, e a educação assumiu seu sentido mais profundo: produzir consciência, dignidade e autonomia.

3.6 ENSINO DE CIÊNCIAS E PLANTAS MEDICINAIS: DIÁLOGO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E CIENTÍFICOS

O desenvolvimento das atividades envolvendo plantas medicinais no ensino de Ciências demonstrou que a articulação entre saber popular e conhecimento escolar pode produzir formas de aprendizagem mais sig-

nificativas, sobretudo quando o conteúdo parte de experiências vividas pelos estudantes e suas famílias. Ao relatar quais plantas utilizavam em casa, para que serviam e como eram preparadas, os alunos passaram a reconhecer que já possuíam um conjunto de saberes legítimos, historicamente construídos e transmitidos entre gerações. Tal compreensão rompe com a ideia de que apenas o conhecimento científico é válido, revelando que o território, o cotidiano e a memória também são espaços de produção de ciência. Como afirmam Sganzerla, Flôres, Dinardi e Marzari (2024, p. 5), o ensino de Ciências que incorpora as plantas medicinais “aproxima valores, crenças e experiências, promovendo a construção do saber de forma viva e situada no contexto sociocultural do estudante”.

Ao realizarmos rodas de conversa, levantamento das espécies conhecidas pela comunidade e posterior estudo de princípios ativos e formas de preparo, observou-se que o diálogo entre saberes não apenas favoreceu a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também fortaleceu a autoestima e a identidade socioterritorial dos estudantes. Eles passaram a enxergar a si mesmos como sujeitos produtores de conhecimento, e não meros receptores de informações prontas. Esse movimento se articula com a afirmação de Kovalski, Obara e Figueiredo (2010, p. 4), quando destacam que o diálogo entre conhecimento tradicional e científico oportuniza aos estudantes “a construção de compreensões mais elaboradas e críticas a respeito das plantas, superando a visão fragmentada e acrítica do ensino de Ciências”.

Além disso, o uso pedagógico das plantas medicinais tornou o ensino mais investigativo. Ao analisar como diferentes modos de preparo – infusão, decocção ou maceração – alteram o efeito terapêutico de uma planta, os alunos puderam compreender, de maneira concreta, transformações físico-químicas, extração de substâncias, volatilidade e propriedades dos compostos orgânicos. Assim, o aprendizado deixou de ser abstrato para se tornar observável, manipulável e conectado à vida cotidiana. O estudante não apenas ouviu falar de ciência, mas fez ciência, observando, comparando, testando e concluindo.

Essa abordagem também revelou um sentido político e cultural importante: ao legitimar os saberes comunitários, a escola do campo passa a valorizar o território e a cultura que lhe dá existência. Incorporar plantas medicinais no currículo significa reconhecer que a ciência não nasce apenas nos laboratórios e universidades, mas também

nos quintais, nas feiras, nos roçados, nas memórias das mulheres que cuidam da saúde da família, nas práticas de parteiras, benzedadeiras e raizeiros. Trata-se de uma postura que compreende o conhecimento como plural e situado, alinhando-se à defesa da ecologia de saberes, na qual diferentes racionalidades podem dialogar sem hierarquizações. Nesse sentido, o ensino de Ciências deixa de ser neutro e distante para tornar-se um espaço de pertencimento, identidade e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no sertão do Piauí evidenciou que a escola, quando se abre ao diálogo com os saberes tradicionais das comunidades, pode se constituir como espaço de reconstrução epistemológica, afetiva e política. A aproximação entre os conhecimentos escolarizados e os saberes produzidos nas práticas cotidianas da Caatinga, especialmente na casa de farinha, permitiu que estudantes, professores e comunidade ressignificassem suas relações com o aprender e com o território. A produção da farinha, ao ser reconhecida como prática que envolve observação, técnica, cuidado, habilidade e memória, revelou uma complexa rede de conhecimentos que frequentemente permanece invisibilizada pelos currículos oficiais e pelos discursos hegemônicos sobre o que é ciência. Como lembra Paulo Freire (1996, p. 42), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, e reconhecer essa diferença é o primeiro passo de qualquer prática educativa humanizadora.

A partir desse movimento, o ensino de Ciências deixou de ser apresentado como corpo de conhecimentos abstratos e distante da vida, passando a se constituir como linguagem de interpretação de proces-

sos vividos. O gesto de torrar a farinha, o controle do fogo, a leitura do ponto, a diferença da granulação, o manejo do tempo e a transformação da matéria deixaram de ser apenas práticas do cotidiano e passaram a ser compreendidos como fenômenos que também podem ser nomeados e analisados pela ciência escolar. Esse deslocamento não substitui o saber tradicional pela terminologia científica, mas afirma que diferentes formas de conhecer podem coexistir e dialogar sem hierarquização. Nesse sentido, como afirma Nego Bispo (2020, p. 57), não se trata de traduzir o saber comunitário para o saber acadêmico, mas de reconhecer que ele possui sua própria “lógica, fundamento e território de validade”.

A casa de farinha configurou-se, assim, como território pedagógico vivo, no qual os estudantes puderam reencontrar-se como sujeitos de saber. Essa mudança não se dá apenas no campo cognitivo ou conceitual, mas implica uma transformação identitária mais profunda. Ao reconhecer que aprendem com suas famílias, seus ancestrais e suas comunidades, os estudantes passam a valorizar suas raízes e a compreender que sua história não é carente ou incompleta, mas carregada de significados, tecnologias, delicadezas e potências. Como afirma Arroyo (2012, p. 35), é fundamental que a escola do campo reconheça os sujeitos rurais como “portadores de saberes e culturas” e não como receptores de conteúdos fragmentados e prescritos. Nesse reconhecimento, há cura de uma ferida colonial que opera há séculos: a negação da inteligência do povo.

As práticas desenvolvidas abriram aquilo que Oliveira (2023, p. 214) denomina “brechas decoloniais no currículo”, espaços onde é possível construir ensino menos hierárquico, mais dialógico e comprometido com a vida comunitária. Essas brechas não se configuram como rupturas bruscas ou mudanças estruturais imediatas, mas como movimentos cotidianos de escuta, cuidado e reconhecimento, capazes de desfazer, pouco a pouco, os alicerces coloniais que estruturam a escola moderna. Nesses momentos, a escola não fala sobre a comunidade; ela fala com a comunidade e, sobretudo, ela se deixa afetar por ela.

Nesse sentido, a decolonialidade, no contexto do sertão piauiense, não se apresenta apenas como conceito ou referencial teórico, mas como prática pedagógica que acontece no encontro entre corpo, território e memória. Walsh (2009, p. 23) lembra que a decolonialidade não é um discurso acadêmico, mas uma “proposição ética e existencial de reexistência”. Ao reconhecer a casa de farinha como espaço legítimo de produção de conhecimento, a escola passa a habitar o território não como extensão do urbano, mas como parte orgânica da vida comunitária. Nesse gesto, a educação deixa de afastar os estudantes de suas raízes e se torna prática de afirmação, continuidade, cuidado e pertencimento.

Por fim, compreende-se que o trabalho realizado não encerra o processo, mas o inaugura. O desafio que se coloca é o de sustentar essas brechas, ampliá-las e fortalecê-las, para que a escola siga sendo lugar onde o conhecimento, a vida e a história caminhem juntas. O caminho que se abre é o da construção de uma educação que não apenas ensina sobre a Caatinga, mas que aprende com ela; que não apenas fala da comunidade, mas que se faz com a comunidade; que não apenas transmite conteúdos, mas que transforma sujeitos e, ao fazê-lo, transforma também o próprio sentido de escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: INCRA/MDA, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. Belo Horizonte: n-1 Edições, 2020.

COUTINHO, Andrea Lima Duarte. **Farinhada e identidade sertaneja: estudo de caso da produção de farinha de mandioca na comunidade de Lagoa do Saco – Monte Santo – BA**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dagmar Braga de. **Ensino de Ciências no currículo do Piauí (2020): legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SGANZERLA, Francieli Luana; FLÔRES, Ana Luiza Zappe Desordi; DINARDI, Ailton Jesus; MARZARI, Mara Regina Bonini. Plantas medicinais no ensino de Ciências: uma revisão sistemática. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 29, p. 1-20, 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.