



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**OS SABERES LOCAIS E AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: O SABER DA
EXPERIÊNCIA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE MAZAGÃO 3
EM CAPISTRANO - CE**

NÁGILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS

REDENÇÃO - CE

2025

NÁGILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS

**OS SABERES LOCAIS E AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: O SABER DA
EXPERIÊNCIA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE MAZAGÃO 3
EM CAPISTRANO - CE**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura plena em
Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito
parcial para obtenção de título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Joserlene Lima Pinheiro

REDENÇÃO - CE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Santos, Nágila Maria de Oliveira Dos. S233s

Os saberes locais e as perspectivas pedagógicas: o saber da experiência e a contribuição para a educação de Mazagão 3 em Capistrano - CE / Nágila Maria de Oliveira Dos Santos. - Redenção, 2025.
59f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Joserlene Lima Pinheiro.

1. Currículo. 2. Identidade cultural. 3. Oralidade. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

NÁGILA MARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS

**OS SABERES LOCAIS E AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: O SABER DA
EXPERIÊNCIA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE MAZAGÃO 3
EM CAPISTRANO - CE**

Trabalho de conclusão de curso, na modalidade monografia, apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, campus dos Palmares/CE, como requisito parcial para obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: **26/05/2025**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Joserlene Lima Pinheiro (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB
(Orientador)

Profa. Dra. Joanice Conceição

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família. À minha mãe, por me ensinar que a educação é um mundo de desafios mas que também é alegria; à minha irmã, por me mostrar que a força e persistência é o que nos move; ao meu sobrinho, que com seu jeito criança de ser, me ensinou a amar genuinamente e a gostar um pouco mais de ensinar crianças; e ao meu pai, que me ensinou que os saberes que adquirimos com a vida e a experiência são significativos para se viver com sabedoria. Obrigada por não me deixarem desistir de mim mesma quando eu mesma já havia desistido. Vocês foram o abrigo que eu precisava na tempestade.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão para aqueles que me fizeram mais forte neste processo de escrita. Começo agradecendo a Deus e aos santos por terem me guiado até aqui; à Santa Rita de Cássia, Senhora das causas impossíveis, obrigada por tudo.

Agradeço imensamente ao meu primeiro orientador, Luis Eduardo Torres Bedoya (apelidado carinhosamente de Lucho), por me guiar nas primeiras palavras deste trabalho, por me mostrar que os saberes da minha localidade merecem reconhecimento e pela paciência e empatia de sempre. E ao meu segundo orientador, e não menos importante, Jorselene Pinheiro (também chamado de Leno), obrigada pelas reuniões com mais de uma hora de orientação, por me ensinar a fazer pesquisa e por ser tão parceiro. Gratidão!

Aos meus pais, Maria de Nazaré e Anastácio Lôbo, por terem me incentivado, sonhado e lutado junto comigo pelos meus sonhos.

À minha irmã e parceira de casa e de rotina, obrigada por sempre deixar meu ambiente de estudo limpo e organizado; por me levar aonde preciso e por tudo que representa pra mim: irmandade, acolhimento e sinceridade.

Ao meu sobrinho amado, Henry de Oliveira, por me abraçar e me amar, por falar de seus livros e histórias com tanto gosto; você também me motiva a ser sempre melhor.

Às minhas primas, Ana Lúcia e Marta Sampaio, por me ajudarem quando mais precisei, por se fazerem presentes, por acompanharem meu crescimento e por serem simplesmente as melhores irmãs do coração que eu poderia ter. Agradeço também ao meu primo, Iago Oliveira, por se interessar em me ouvir falar sempre que podemos.

Às minhas companheiras de jornada acadêmica, que agora também fazem parte de quem sou: Shirley Ramos, por me inspirar a ser empática e uma mulher de força como você. À Ariadne Ventura, minha dupla do PIBID, a “tia do big big” mais sensível e amável possível.

Aos meus amigos que carrego desde o ensino médio; são quase 10 anos de amizade, e os amo por cada afeto compartilhado nesses anos e a cada encontro; me inspiro todos os dias em

vocês: Ana Kelly Batista, Raquel Arruda, João Rafael Maia, Ângela Ferreira, Edmar Junior e Weslei Pires. E à Gabriele Evely, eternizada em todos nós; todos os dias sinto sua falta.

Àqueles que me salvaram nos momentos difíceis, por serem tão essenciais na minha vida, não consigo mensurar suas importâncias: Érica Sabino, Ítalo Silveira e Adriana Queiroz.

Aos entrevistados desta pesquisa, por partilharem suas experiências comigo e por manterem a identidade, a cultura e estes saberes vivos. Todos deveriam escutar e aprender vocês.

E por fim, à pessoa que mais assistiu a dureza da escrita, por encontrar forças frente às adversidades e por persistir todos os dias em busca da melhora, de um propósito e dos sonhos; à mim, me agradeço imensamente. A Nágila do passado está orgulhosa de você, e a do futuro está ansiosamente à espera dos próximos capítulos de nossa vida, pois, parafraseando Paulo Freire, “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

*“lembre-se do corpo
da sua comunidade
respire o ar do povo
que costurou seus pontos
é você quem se torna você
mas as pessoas do passado
são parte do seu tecido*

-honre as raízes”

(Rupi Kaur)

RESUMO

O reconhecimento acadêmico e escolar dos saberes tradicionais das populações camponesas permanece limitado, embora esses conhecimentos sustentem a identidade, a subsistência e o sentido comunitário. Nesse contexto, o presente trabalho investiga a articulação entre os conhecimentos produzidos pela experiência presentes em práticas agrícolas, uso de plantas medicinais e rituais de cura, e as possibilidades derivadas desse patrimônio imaterial para a educação. O objetivo principal consistiu em demonstrar a constituição, a circulação e as contribuições desses saberes para a educação local; para tanto, buscou-se identificar as autoridades de saberes locais, caracterizar as práticas reconhecidas e relacioná-las aos conteúdos curriculares, evidenciando seu valor formativo. A pesquisa adotou abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Durante três meses, foram realizadas observação participante, diário de campo e entrevistas narrativas com moradores da localidade de Mazagão 3, zona rural de Capistrano, Ceará. O material coletado foi transcrito, categorizado mediante análise de conteúdo temática e triangulado com registros de áudio e anotações, assegurando consistência interpretativa. Foram respeitados todos os procedimentos éticos exigidos para pesquisas com seres humanos, com consentimento livre e esclarecido obtido de cada participante. Os resultados indicam que o saber local é aprendido principalmente no âmbito familiar, por meio da oralidade e da prática compartilhada no trabalho agrícola, nas interações cotidianas e nos cuidados domésticos de saúde. Três eixos estruturam o repertório: cultivo, cultura e religiosidade como organizadores da vida comunitária. Verificou-se que a escola atribui valor reduzido a esses conhecimentos; contudo, os participantes manifestaram interesse em vê-los integrados às aulas de ciências, história local e educação ambiental, reconhecendo neles potencial para contextualizar o currículo, reforçar o pertencimento e elevar a autoestima dos jovens.

Palavras-Chave: Saberes Locais; Currículo Contextualizado; Identidade Cultural; Oralidade

ABSTRACT

Academic and school recognition of the traditional knowledge of peasant populations remains limited, even though such knowledge underpins community identity, subsistence, and social cohesion. This study investigates how experience-based knowledge—embodied in agricultural practices, the use of medicinal plants, and healing rituals—intersects with formal education and what possibilities this intangible heritage offers for schooling. The main objective was to demonstrate the constitution, circulation, and educational contributions of these knowledges; accordingly, the research sought to identify community authorities, characterize the practices acknowledged, and relate them to curricular content, evidencing their formative value. A qualitative, ethnography-inspired approach was adopted. Over three months, participant observation, a field diary, and narrative interviews were conducted with residents of Mazagão 3, a rural area of Capistrano, Ceará. All material was transcribed, categorized through thematic content analysis, and triangulated with audio recordings and notes to ensure interpretive consistency. Ethical procedures for research with human subjects were followed, with informed consent obtained from every participant. Findings indicate that local knowledge is learned chiefly within families through orality and shared practice in agricultural work, everyday interactions and domestic health care. Three axes: cultivation, culture, and religiosity, structure the community's repertoire. The school assigns limited value to this knowledge; nevertheless, participants expressed interest in integrating it into science, local history, and environmental education classes, recognizing its potential to contextualize the curriculum, strengthen belonging, and boost young people's self-esteem.

Keywords: Local Knowledge; Contextualized Curriculum; Cultural Identity; Orality

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUNS CONCEITOS.....	16
2.1 A educação no meio rural.....	16
2.2 Saberes locais, Tradicionais e Populares.....	18
2.3 Perspectivas pedagógicas e os saberes locais.....	24
3. METODOLOGIA.....	28
3.1 A Etnografia.....	28
3.2 Contexto e Localização da Pesquisa.....	29
3.3 Participantes da Pesquisa.....	30
3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	32
4. ANALISANDO TRAJETÓRIAS: A EXPERIÊNCIA E O SABER LOCAL.....	35
4.1 Formação e Aprendizagem dos Saberes Locais.....	35
4.2 Práticas e Transmissão dos Saberes.....	37
4.3 Significados e Sentidos dos Saberes Locais.....	41
4.4 Relações com a Educação Escolar.....	43
4.5 Tipos de Saberes e Experiências.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
7. REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICES.....	56

1. INTRODUÇÃO

Os saberes locais são conhecimentos produzidos em uma determinada comunidade, na qual denotam sua interação com o meio social e natural, bem como são determinados pela experiência repassada de geração em geração, retratando um modo de vida específico de uma determinada localidade (Silveira, 2014; Santos e Quinteiro, 2018).

Assim como diz Heldina Pinto (2005), o local é nosso lugar de referência, onde construímos nossas bases, nossos conhecimentos e formas de viver e de ser, pois “O local diz respeito às referências do indivíduo, às suas raízes e valores comuns” (p. 69)

A essência da educação escolar perpassa diversas vivências e marcadores sociais específicos daquela realidade, criando-se a necessidade de práticas educativas que atenda as demandas dos educandos, promovendo uma educação crítica, com o intuito de levar desenvolvimento, valorização das práticas culturais existentes na localidade, além de ressaltar a importância dos saberes que são produzidos em prol do sentido de comunidade e na coletividade das identidades.

A educação pode acontecer em qualquer espaço e/ou instituição social. Desse modo, infere-se que a educação não está descolada das relações; ela acontece na interação, independente do espaço. Desta forma, quando se há a socialização dos indivíduos em um determinado espaço, há um tipo de processo educativo acontecendo ali. Ou seja, “o meio social é educativo” (Schönardie, p. 05, 2014).

Justificar a importância deste trabalho traz o fato de que há pouco reconhecimento aos saberes locais de comunidades rurais e/ou tradicionais, elencando quais são esses saberes e como eles contribuem para a educação. Essa premissa perpassa as dicotomias da educação formal e informal, trazendo diversas discussões agregadoras para o desenvolvimento de uma educação local emancipatória e específica, que valorize os saberes das comunidades de trabalhadoras e trabalhadores rurais, rezadeiras, benzedadeiras e curandeiras. Tendo em vista que estes saberes são importantes para a continuidade da identidade, da cultura e da subsistência.

A comunidade rural de Mazagão 3, localizada no município de Capistrano na região do Maciço de Baturité, foi onde construí minhas primeiras experiências de vida. Foi nesta localidade que brinquei, cresci e aprendi sobre o mundo e todas as maneiras de viver e conhecer a vida. Neste território, pude observar e me criar enquanto pessoa empática e pertencente desta comunidade, rodeada de relações que formaram minha identidade, pois, as

interações que vivi, me proporcionaram conhecimentos diversos e a como me relacionar com o mundo.

E é neste movimento de identificação com a cultura em que fomos inseridos que pude reconhecer, na minha comunidade, uma necessidade de explorar esses saberes locais que são de suma importância para toda a localidade. É a partir da perspectiva desses conhecimentos que vamos nos encontrando enquanto identidades.

Este trabalho se insere numa perspectiva de olhar de volta para a comunidade em que cresci e vivi, e perceber que há determinados saberes muito valorizados pela comunidade, mas pouco visto no âmbito científico: os saberes locais e as suas perspectivas para a educação e a cultura local.

A experiência humana forma e refaz o indivíduo na medida em que ele vive e experiencia o mundo ao seu redor. Portanto, é de imaginar que a experiência é central na aquisição de conhecimentos, pois ela nos forma enquanto indivíduos coletivos, tendo em vista que, segundo Larrosa (2002), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (p. 21), bem como segundo Silveira (2014),

O homem se relaciona com os outros seres e com o meio ao qual está inserido, derivando diversos saberes a respeito deste universo de vivências. Estas relações são inerentes às práticas humanas e condicionam a aquisição de diversos tipos de conhecimentos, originando, a partir destes, determinadas ontologias que definem e intermedeiam novas práticas. (p.33).

O que nos demonstra que a experiência enquanto formadora, pode favorecer a construção de conhecimentos e contribuir para a formação humana. Sendo assim, leva-se em conta que, a experiência enquanto inerente ao ser humano e formadora de saberes, é importante ressaltar que esta prática social é crucial na construção cultural, social e educativa do indivíduo.

Lembro-me bem das diversas vezes que, sentada no alpendre da minha casa, escutava histórias do meu pai sobre a natureza e como ela funciona. Lembro de que, muitas vezes, ele falava da sua experiência com as chuvas e a importância de se conhecê-la para que a plantação fosse mais proveitosa. Além de que, sempre acompanhei de perto as receitas caseiras e os chás de plantas medicinais que minha mãe fazia não só para mim, mas para as pessoas que viessem pedir sua ajuda. Lembro bem que, quando criança, ia para a rezadeira por motivos de doença e três dias depois estava curada; ficava impressionada com tamanho saber, com o dom e com a capacidade de curar males do corpo apenas com algumas folhas de pião e uma reza. Me vi e vi tantos dos meus familiares neste mesmo movimento em busca da saúde física e, algumas vezes, mental. Foi quando, ao adentrar às portas da universidade, que

percebi, após tantos anos, que: esse saber é ancestral. Pois foi o que meus pais aprenderam através dos ensinamentos dos mais velhos.

Conhecer um pouco mais sobre a minha comunidade e sobre como os antigos passavam esses conhecimentos, me motivou a pesquisar em como ocorre essa sistematização e o quão importantes são para o sustento da comunidade, principalmente por se tratar de conhecimentos ligados à agricultura e a sobrevivência, como por exemplo, saber se terá um bom inverno, como a natureza está se comportando diante dos meses de seca, se as plantações irão ser bem aproveitadas durante aquele ano, a forma como os chás devem ser feitos e quais plantas utilizar, dentre outros.

É neste sentido que a presente pesquisa organiza-se objetivamente da seguinte forma:

Pergunta norteadora:

Como se dá o processo de interação entre saberes locais na comunidade rural de Mazagão 3 e com eles podem contribuir para a educação e a cultura da comunidade?

Objetivo geral:

Demonstrar como acontece a interação e como se constituem os saberes locais e suas contribuições para a comunidade de Mazagão 3.

Objetivos específicos:

- a) Identificar as autoridades de saberes locais na comunidade de Mazagão 3;
- b) Caracterizar os saberes locais reconhecidos pela comunidade considerando tais autoridades;
- c) Evidenciar conteúdos do currículo escolar trabalhados com referência à práticas de autoridades de saberes locais da comunidade de Mazagão 3;
- d) Reconhecer os saberes locais a partir de vivências e experiências, e a sua importância para a comunidade.

Partindo da hipótese de que, estes conhecimentos locais gerados pela comunidade tradicional, são de suma importância para a perpetuação da cultura local bem como sua contribuição para a educação.

Acredito que esta pesquisa poderá trazer maior reconhecimento da educação que envolve a comunidade rural e todos os saberes nele contidos, contribuindo não somente para o conhecimento acadêmico, mas também para possíveis práticas e ações pedagógicas, trazendo questões a serem discutidas em sala de aula, relacionando quais práticas estão de acordo com a realidade dos educandos da educação básica no meio rural, e se a demanda atende a estas realidades tão distintas do meio urbano.

Para atender a esses propósitos, o trabalho organiza-se em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, dialogando com autores que discutem saberes locais, educação do campo, currículo contextualizado e identidade cultural. Nesse espaço, delineiam-se os conceitos que sustentam a análise e problematizam-se as relações entre conhecimento científico e conhecimento tradicional, evidenciando a pertinência de uma perspectiva pedagógica crítica e libertadora que valorize a experiência comunitária como fonte legítima de aprendizagem.

O segundo capítulo descreve o cenário empírico e os procedimentos metodológicos, justificando a opção por uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Detalham-se as técnicas de coleta: observação participante, diário de campo e entrevistas narrativas, os critérios de seleção dos participantes e os protocolos éticos adotados. Em seguida, explicita-se o processo de análise de conteúdo temática, a triangulação dos dados e as estratégias empregadas para garantir rigor e confiabilidade interpretativa.

O terceiro capítulo apresenta os resultados e a discussão, estruturados em torno dos três eixos identificados, destacando a forma como se constituem, circulam e contribuem para a educação e a coesão comunitária. A partir desses achados, propõem-se possibilidades de integração curricular que valorizem as práticas locais.

Por fim, o quarto capítulo reúne as considerações finais, avaliando o alcance dos objetivos, apontando limitações, sugerindo desdobramentos para futuras pesquisas e indicando diretrizes para políticas e práticas pedagógicas que fortaleçam a educação do campo e a preservação dos saberes tradicionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUNS CONCEITOS

Introduzir as principais concepções acerca das práticas dos saberes locais no meio rural, é estabelecer um vislumbre do que o trabalho se trata. A educação que acontece entre as práticas dos saberes no meio rural é um assunto amplo e traz algumas especificidades da cultura local. Por isso, este trabalho irá se deter nos principais conceitos e só então adentrar ao campo escolar de fato, já que, teoria e campo de estudo se completam e se complementam na medida em que estão sendo trabalhados juntos.

Importante salientar também que a educação que acontece no campo, para além de práticas pedagógicas de ensino, se trata de uma educação ampla, baseada no princípio de humanizar e relacionar estudos formais e não-formais, com o intuito de resgatar valores, conhecimentos, saberes e experiências. Estes dois últimos em especial, por se tratar de um respaldo acerca das práticas educativas presentes na educação informal presente na comunidade, e de toda a contribuição que elas têm para o desenvolvimento humano e sustentável.

2.1 A educação no meio rural

A educação rural, em um passado distante (mas em uma realidade próxima), traz consigo valores e ideologias capitalistas sobre o modo de vida de pessoas camponesas. Ela está atrelada ao movimento dos grandes latifúndios para uma hegemonia do saber, da educação e dos meios de produção. Isso se dá por meio de uma educação baseada na ideia de que os agricultores/as têm de ser subjugados a um papel de inferioridade quando se trata de divisão do trabalho. Muito fortemente pautada na reprodução do capitalismo, esse projeto de “educação rural” foi amplamente estabelecido no Brasil a partir de 1917, processo este que só mudaria a partir da década de 1990 (Nascimento e Bicalho, 2019).

No entanto, a educação para o meio rural se trata de determinar uma realidade que é proveniente de uma educação que tenha como principal movimento o sentido de atender à cultura local de uma determinada comunidade tradicional e/ou rural. Ou seja, o projeto pedagógico desta premissa, baseia-se em uma “ordem” para educar de forma específica ao seu local (comunidade) e nos saberes repassados aos alunos do meio rural. É também uma forma de promover a: a) sustentabilidade; b) autonomia; c) criticidade e d) desenvolvimento.

Neste quesito, a educação no meio rural, por vezes, ainda é estigmatizada e tido como algo que ainda precisa de desenvolvimento, levando à crença de que é preciso de uma

perspectiva do meio urbano para que a escola no meio rural possa levar o respaldo de uma educação de qualidade e modernizada. Portanto, “O rural, no imaginário brasileiro, passou por uma construção histórica que reporta a ideia de algo atrasado ou que precisa ser superado. Uma herança da noção de que o campo é dependente da cidade, cuja função do rural é abastecer ou produzir para o urbano.” (Da Silva Kunz, Costa e Queiroz, 2019, p. 05)

Ademais, cabe ressaltar que a realidade que permeia as sociedades rurais se distinguem das urbanas, pois trazem consigo demandas distintas, advindas de um processo de marginalização (e afastamento do centro urbano) da educação no meio rural. No entanto, a educação que se forma nas comunidades rurais têm demandas que, de acordo com Oliveira (2008) refere-se a: a prática da ajuda mútua, do trabalho cooperativo e a força de trabalho familiar. Destacam-se categorias que vão de encontro com a realidade que abarca a maioria dos estudantes da comunidade.

Ainda nessa perspectiva, Quinteiro e Baldini (2018) destacam que a realidade do campesinato “Com suas visões de mundo particulares, conhecimento extenso e minucioso dos processos naturais e que estabelecem relações com o mundo natural, essas comunidades são distintas das que prevalecem nas sociedades urbano-industriais.” (p. 32) Reafirmando a distinção perante a construção social de vida do indivíduo do meio urbano.

No que tange às práticas educativas no meio rural, muitos dos saberes constituídos nesse meio, são advindas da experiência com o social e o cultural. Tais práticas são denominadas muitas vezes de educação informal (Borges, 2017), pois são formas de educar passadas através da oratória, constituindo uma educação que se volta para a vida cotidiana das pessoas da comunidade. A saber: “O aprendizado desses saberes é perpassado de geração para geração através da tradição oral, havendo poucos registros oficiais. Esses conhecimentos independem de uma educação formal ou de escolas instituídas, e se dinamizam em seu próprio fazer e refazer.” (Borges, 2017, p. 04)

Neste sentido, uma educação que seja voltada para o campo é uma modalidade de educação básica que vai para além de uma conceituação simples, carrega um sentido amplo, que permeia as vidas e as vivências dos povos da zona rural. É uma forma de educar que perpassa o subjetivo e as histórias de vida, que devem ser valorizadas em todos os níveis, seja ele cultural, social ou educativo. É também uma forma de assegurar identidade e saberes localmente construídos.

2.2 Saberes locais, Tradicionais e Populares

Os saberes locais são, em síntese, saberes passados de geração em geração através da oralidade e de práticas inseridas nos cotidianos das pessoas de uma dada comunidade. São conhecimentos que são compartilhados no âmbito familiar e/ou comunitário, ou seja, carregam um sentido coletivo do saber.

A cultura que envolve as comunidades rurais é rica em saberes ancestrais que vão de encontro com as subjetividades e coletividades. O sentido coletivo do saber é algo forte em comunidades rurais, sempre com o intuito de socializar e trazer estes conhecimentos (também chamados de *conhecimentos populares*) para o meio educacional informal. Porém há um engano no âmbito educacional de que o saber popular, ou senso comum, seja algo *não científico*. Quais são as bases do pensamento científico senão aquelas baseadas em experiências? portanto, trago aqui o sentido de conhecimento local/popular/tradicional, como algo intrinsecamente substantivo às experiências, saberes e valores ancestrais/comunitários.

Há diversas denominações para saberes locais, como: conhecimento tradicional, conhecimentos populares e saberes ancestrais. Existem diferentes formas de descrever um mesmo fenômeno que acontece em comunidades tradicionais (rurais, indígenas, quilombolas dentre outras), e que, basicamente, trazem o sentido de conhecimento ou saber gerados por uma comunidade e que é transmitido através das gerações.

Em relação à disseminação desses saberes, Toledo e Barrera-Bassols (2015), destacam que “a transmissão desse conhecimento se faz, assim, através da linguagem e, até onde sabemos, não precisa da escrita, isto é, trata-se de um conhecimento ágrafo.” (p. 92). Ou seja, a oralidade é um aspecto importante na constituição dessa sabedoria.

Ademais, é importante perguntar-se como se configuram esses saberes. Por isso, a bióloga e doutora em educação pela ciência Maria Aparecida Perrelli, destaca principais pontos de articulação na denominação desses conhecimentos tradicionais, em que:

Pode-se extrair, do conteúdo das citações destacadas, alguns atributos do “conhecimento tradicional”: (1) a dinâmica e a organização das sociedades nas quais é gerado, experimentado, modificado e transmitido; (2) a sua geração em um determinado grupo e local; (3) a sua relação com o natural e sobrenatural; (4) a oralidade como forma de transmissão; (5) o engajamento prático; (6) a confiança nele depositada pela sociedade que o produziu; (7) a exigência intelectual para saber e fazer; (8) as peculiaridades do processo de produção desse tipo de conhecimento, isto é, os modos como ocorrem a sua aquisição, ensinamento e transmissão. (p. 368)

Tais premissas trazidas pela autora, postulam certos critérios para assumir uma concepção tradicional e os saberes que de lá surgem, pois não se trata apenas de

conhecimentos gerados pela comunidade, mas um sentido mais específico de cada localidade e a forma como é transmitida.

Há diferentes denominações quanto à nomenclatura desses saberes constituídos pelas comunidades não ocidentais: Saberes tradicionais, saberes populares e saberes locais.

Na concepção de conhecimento tradicional, as autoras Mariana Martins Quinteiro e Lana Cláudia Fonseca (2018), postulam que a sociedade moderna denominou o conhecimento como algo estritamente hegemônico, supervalorizando o saber científico em detrimento do tradicional, pois há neste movimento, um alto grau de hierarquia. No entanto,

o conhecimento sempre esteve aliado à história humana, visto que, desde nosso surgimento ancestral, tentamos conhecer para, dentre outros objetivos, entendermos e controlarmos nossa vida. Nesse curso, dividimos as sociedades em grupos que dominam os conhecimentos produzidos cientificamente, e grupos que não conhecem, ou melhor, que dominam um conhecimento não válido, tido como senso comum, ou, quando muito, denominado de folclórico. (149-150)

Vale ressaltar também que a concepção de *tradicional* muitas vezes é interpretada no sentido de rotular outras formas de ver e viver como “atrasados” em relação à modernidade, carregando consigo o peso da adequação e da hegemonia do saber, ou seja, da supervalorização do científico em detrimento do tradicional. Neste sentido, Silveira (2014) traz um alerta para essa premissa, pois

Esta cultura de louvor ao científico como verdade única e absoluta, advinda de descobertas de grandes cientistas, alcançadas mediante repetições faz com que o aluno de fato mistifique este saber, como algo impossível de ser compreendido em sua totalidade ou como algo totalmente desconexo do mundo real, restrito a laboratórios. (Silveira, 2014, p. 15)

Já na concepção de conhecimento popular, ainda de acordo com a autora Elaine Machado Silveira (2014), postula que “os saberes populares estão presentes no cotidiano de sujeitos que integram as sociedades humanas (...) Estes saberes compõem as nossas vivências rotineiras das mais diversas formas, enriquecendo a diversidade de conhecimentos que compõem a tessitura de nossos sistemas culturais.” (p. 14). Portanto, tratam-se de formas de conhecer o mundo, integralizados e internalizados na nossa cultura, fazendo-se um saber que parte de uma certa coletividade.

Ademais, ressalta-se que a cultura que forma esse saber, ou seja, o saber popular, é denominado pelas camadas populares de uma sociedade, tendo em vista que parte de uma característica própria das populações marginalizadas no âmbito do saber, pois,

O saber popular é um saber característico das classes populares, originado a partir da produção de significados (...) construídas na luta diária e geracional pela sobrevivência e permanência de seus sistemas culturais. Assim, os saberes populares são produto das camadas sociais consideradas pelas classes dominantes como privados de poder econômico e de capacidade de desenvolver a cultura propriamente dita, aquela aceita como erudita.

Ainda de acordo com Silveira (2014), os saberes populares são formas de conhecer que o meio social e educacional denominam como saberes sem relevância, ou que apenas tem sua requisição em datas comemorativas, denominando-as muitas vezes de folclóricas, tendo em vista a sua não consolidação na educação e na ciência, sendo este último o único tipo de conhecimento de fato consolidado e validado.

O saber dos mais experientes (termo este “experientes” determinado por um dos entrevistados), trata-se de experiências que foram passadas entre as famílias, no saber-fazer do cotidiano, bem como de experiências que foram adquiridas com as dificuldades do dia-a-dia, nas conversas com outras pessoas, nas interações a partir do trabalho ou a partir do compartilhamento de práticas de cura entre as mulheres em momentos de necessidade.

Neste sentido, o conceito de saber local também é transmitido numa perspectiva do saber-fazer sobre o mundo que o cerca, advinda das trocas de experiências entre os membros da comunidade, passados dos mais velhos para os mais novos, pois:

o “saber” e o “saber-fazer” a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbana/industrial. Estabelecidas através de informações orais, por meio de “contação de casos”, de parcerias em trabalhos conjuntos, na realização de mutirões, cantigas e de tempo de permanência entre membros jovens e mais idosos dessas comunidades. (Quinteiro e Fonseca, 2018, p. 150)

Na literatura nacional, em especial na literatura nordestina, temos a exemplo a obra “Torto Arado” (2018) de Itamar Vieira Junior, em que traz um pouco desta perspectiva dos detentores dos saberes locais, em que, na obra, o personagem Zeca Chapéu Grande, curador da comunidade de Água Negra, é tido como detentor dos saberes agrícolas, da cura pela benzeção e pelos remédios caseiros, devido a sua vasta experiência com a natureza, tornando-o referência nestes assuntos.

Neste sentido, ao citar sobre os saberes aprendidos pela experiência e pelo *saber-fazer*, a personagem Belonísia, filha do curador Zeca, destaca esse aprendizado na seguinte citação: “Com Zeca Chapéu Grande, me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam.” (2018, p. 99) portanto, tem-se que é a partir da prática das experiências dos mais velhos em convivência e ensinamento com os mais novos, que os saberes vão sendo repassados.

Para uma melhor compreensão do que são os saberes locais da comunidade de Mazagão 3 em Capistrano - CE, foram denominadas 3 importantes instâncias nessas experiências: a *agricultura*, com as experiências com a natureza e as chuvas; e as práticas de

cura como as *plantas medicinais* e remédios caseiros, e a prática da *reza* (ou benzeção) com as rezadeiras.

O primeiro aspecto a ser tratado é referente aos saberes que são importantes nas demandas agrícolas da comunidade, em que são repassados de agricultor em agricultor, formando uma sistematização importante para o cultivo e o plantio.

Como bem evidenciado por Toledo e Barrera-Bassols (2015) e Quinteiro e Baldini (2018), pesquisa essa situada na área de agroecologia, as comunidades tradicionais apresentam uma demanda específica de cada localidade, e que os saberes repassados são de suma importância para as necessidades da agricultura local. Portanto, a relação com a natureza e o plantio se evidenciam tendo em vista que

Essas modalidades de articulação com a natureza de origem pré-moderna ou, se preferir, pré-industrial, encontram-se em mais de 6 mil culturas não ocidentais (os povos tradicionais) que existem neste início de milênio nas áreas rurais de diversas nações e que, por resistência ou marginalização, conseguiram evitar a expansão cultural e tecnológica do mundo industrial. (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 86)

o homem foi desenvolvendo técnicas de cultivo que permitissem obter recursos para otimizar a produção, como o uso do fogo, o pousio, o consórcio e a rotação de culturas nas unidades produtivas itinerantes chamadas de “roça de coivara”, “de corte e queima” ou “de toco” (slash and burn). Essa forma de cultivo constitui uma tradição milenar da maioria das populações indígenas, sendo adaptada por outras populações na colonização. (Quinteiro; Baldini, 2018, p. 33)

Essa questão do plantio é muito evidente na comunidade tradicional, por se tratar de uma questão principal nas demandas das comunidades rurais. Esta perspectiva apresenta uma realidade específica que atinge diretamente as famílias que vivem do campesinato, sendo este um aspecto de importante observação.

A exemplo disto, de acordo com a obra de Vieira Junior (2018):

Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado. (p. 99)

Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração.” (p. 100)

Esses saberes relativos à prática agrícola familiar que acontece nas comunidades tradicionais, são estruturados a partir da experiência em campo, do manejo prático com a terra e a relação direta com a natureza, como por exemplo: a relação com a fauna, a flora e os astros. É conhecer o entorno, o clima, a chuva e os prenúncios que a natureza dá, para uma colheita vindoura. Portanto, foi a partir dessa sabedoria prática que foram criando-se *memórias* individuais e coletivas sistematizando esses conhecimentos na comunidade, como bem destacado a seguir por Toledo e Barrera-Bassols (2015):

As sociedades tradicionais detêm um repertório de conhecimento ecológico que, em geral, é local, coletivo, diacrônico e holístico. Por possuírem uma longa história de prática no uso dos recursos, os povos tradicionais geraram sistemas cognitivos sobre os recursos naturais de seu próprio entorno que são transmitidos de geração para geração. (p. 92-93)

Dessa forma, o pequeno agricultor se instala na terra, cuida, planta e colhe, e faz dela a terra dos saberes ancestrais, sistematizando, preservando e fazendo dela a sua subsistência, mas também uma forma de preservar a cultura local e as formas de conhecer a natureza, a terra e a cultura.

Outro aspecto interessante a ser citado, é a questão das plantas medicinais; pois se trata de um dos aspectos dos conhecimentos tradicionais repassados entre algumas pessoas da comunidade; é um saber milenar, advindas de práticas de cura.

O conhecimento sobre as plantas medicinais, é um tipo de saber que abrange diversas localidades, e não necessariamente rurais, mas que se originaram de práticas adquiridas com a colonização e com a “mistura” de “elementos” e saberes de diversos povos em convivência.

A experiência com plantas que curam, é uma arte que busca o alívio e uma atenção primária à saúde. Na concepção de Marcelo Guerra Santos e Ana Cecília Carvalho (2018), a origem dessa prática está em que “Há tempos o homem recorre à natureza em busca do alívio de suas dores do corpo e da alma, em especial às plantas. Grande parte desse conhecimento sobre as propriedades medicinais das plantas foi construído de forma empírica.” (p. 73). Este trecho reforça que, o saber advindo de experiências com a cura pelas plantas, é algo ancestral (ou seja, advindo dos mais velhos e mestres da cultura local), baseados no empirismo pela prática de cura do dia-a-dia das populações, pois, é uma forma de manter a sobrevivência de comunidades com pouco acesso à saúde.

Ainda de acordo com os autores,

A experiência que determinadas comunidades possuem em utilizar, cultivar, coletar e preparar as plantas medicinais pode ser esclarecedora para a ciência, do mesmo modo que o conhecimento científico adquirido pelos cientistas, advindo do desenvolvimento tecnológico, é um importante retorno na prática cotidiana das populações tradicionais, destacando a detecção de substâncias tóxicas ou a validação do uso de certas plantas medicinais. (Santos e Carvalho, 2018, p. 74)

Desta forma, evidencia-se que tal prática também se torna de suma importância para a ciência, de forma a contribuir com a saúde da população, pois se trata de uma atenção primária à saúde, ou seja: é um atendimento eficaz para as enfermidades que não necessitam de longos tratamentos e filas nos hospitais (Santos e Carvalho, 2018).

Além disso, o Brasil tem as plantas medicinais como política pública para o exercício desses conhecimentos, uma medida que reforça a construção e disseminação dessas práticas de cura. A saber:

Em 2006, o governo federal estabeleceu diretrizes para atuar na área de plantas medicinais e fitoterápicos, aprovando a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC, 2006) no Sistema Único de Saúde (SUS) e a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF, 2006). (Fernandes, Fraga e Costa, 2018, p. 128)

As práticas das rezadeiras denominam-se saberes que vão de encontro com o restabelecimento da saúde física e psíquica das pessoas. As pessoas que rezam, ou fazem o benzimento, são pessoas cuja prática de orações, trazem o bem-estar e a saúde do paciente (Borges, 2017; Rubem e Costa, 2023).

Nesta pesquisa, as denominações “curandeira”, “rezadeira” e “benzedeira” serão tidas como sinônimos, como na pesquisa de Diniz (2018), tendo em vista que os exercícios de reza, cura e benzeção, serem conceitos parecidos e práticas muito próximas entre si, tendo inclusive uma prática ajudando a outra na restituição da saúde das pessoas da comunidade.

Na concepção de Vieira Junior (2018), “Os curadores serviam para restituir a saúde do corpo e do espírito dos doentes, era o que sabíamos desde o nascimento.” (p. 39). É nesta perspectiva que o doutor em educação Luan Presley Mendonça Santiago, em um estudo recente sobre as práticas das rezadeiras, afirma e conceitua da seguinte forma: “a arte de rezar constitui uma prática cultural e educativa fundamentada em rituais de uma ancestralidade cujo objetivo é curar pessoas doentes, portadoras de males físicos e/ou espirituais.” (2023, p. 96). Nestas duas concepções, tão parecidas entre si, pode-se observar que estão no mesmo patamar de conceituação.

As rezas são formas de cuidar e trazer equilíbrio para os enfermos, devolvendo-lhes a saúde, bem como também são responsáveis por ensinar a como o doente pode se cuidar, os remédios caseiros que devem tomar. Ainda de acordo com Santiago (2023), “A reza engloba atenção, acolhimento, cuidado, fé, experiência, saberes ancestrais, pronunciamento das orações sagradas e receituário. A reza acontece no ritual litúrgico popular que é particular à rezadeira. Cada uma delas tem uma forma, uma peculiaridade, uma singularidade no ato da reza.” (p. 20).

Essas rezas compõem a cura dos doentes através ramos, em que a rezadeira ou rezador, fazem orações e súplicas específicas aos santos (geralmente católicos) para cada tipo de doença. Essa conduta é comum em diversas regiões do país, mas sua preponderância está situada no nordeste brasileiro (Santos, 2009). Tais práticas de benzeção tem sua origem no

período colonial, especialmente a partir das vivências dos povos indígenas e africanos. Essa troca de saberes, proporcionou uma gama de conhecimentos relacionados à saúde, tendo em vista a grande demanda perante à escassez de médicos para as populações escravizadas (Santos, 2009; Borges, 2017; Rubem e Costa, 2023).

Bem como qualquer saber local, as rezas proferidas pelas rezadeiras, também é um processo aprendido, tendo em vista que,

Nesse sentido, o aprender passa pela observação de práticas da reza, pela preservação da memória e pela partilha de saberes da arte da reza de uma pessoa para outra. Uma aprendizagem complexa que exige uma relação com o sagrado, com a natureza, consigo mesma e com o outro. (Santiago, 2023, p. 108)

Em igual confirmação, Vieira Junior (2018) também destaca em seu livro o processo de cura apreendido, em que o curador-aprendiz

Participava com interesse e atenção das cerimônias da casa do curador, aprendia de forma dedicada sobre os ritos e preceitos (...). Quando Zeca foi considerado pronto, quando já podia reconhecer os males que adentravam pela porta do velho curador, quando compreendeu a natureza do parto, da vida e da morte de animais e de cultivos, deixou a casa de João de Lajedo. (...) Retornou a Caxangá para trabalhar com a mãe na colheita e no reconhecimento das ervas da mata, e preparava unguentos e beberagens para as mais diversas aflições. (p. 181-182)

É a partir de conceituações como estas, que os saberes locais e tradicionais vão sendo constituídos ao longo do tempo, pois denota-se um processo de aprendizado entre as autoridades de saberes locais, em que há uma assimilação entre o que foi aprendido, a prática da experiência e o compartilhamento de aprendizados em conjunto, como cita Santiago (2023) “É um saber produzido a partir do conhecimento que não vem necessariamente da ciência, portanto, vem daquilo que é aprendido através das vivências, do cotidiano, da memória passada de geração em geração.” (p. 110)

Por isso que são necessários olhares sensíveis para as narrativas de vida das autoridades destes saberes, bem como pensar em ações educativas que elevem e reconheçam os mesmos enquanto uma ciência: a ciência tradicional.

2.3 Perspectivas pedagógicas e os saberes locais

Em uma perspectiva pedagógica, cabe refletir: como efetivar perspectivas pedagógicas que oferecem esses saberes e como proporcionar práticas contextuais que envolvam a realidade dos alunos do meio rural? Sabe-se que, é a partir da valorização dos saberes da experiência dentro da comunidade, que se pode fortalecer a identidade e o senso comunitário, além de proporcionar um ensino crítico e que esteja alinhado com a leitura de mundo dos alunos.

De acordo com De Lima e Ghedini (2024) as práticas pedagógicas que visam uma perspectiva emancipatória, diz respeito a uma educação que esteja em consonância com uma práxis que forme o aluno a partir de uma intencionalidade, ou seja, pautada em um objetivo que tem uma intenção baseada no contexto histórico da realidade daquela comunidade, pois

A prática pedagógica está carregada de sujeitos, mediações e conteúdos do mundo escolar ou fora dele, podendo reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade, ela continua sendo uma dimensão da prática social. (p. 400)

Importante ressaltar que a educação escolar como um processo que move estruturas sociais e promove experiências, acaba por tornar-se palco de movimentações em prol de uma conjuntura educacional que reflete a sociedade e a cultura dominante.

Trazer para o cotidiano escolar questões culturais locais dos educandos, visando melhorias no desenvolvimento e na aprendizagem, levando também em conta seus saberes, traz uma perspectiva pedagógica que vai contra um sistema de educação utilitarista e, parafraseando Paulo Freire (1987), uma educação bancária que apenas transmite conhecimentos sem contextualizá-los.

O currículo tradicional, vem com um propósito: de homogeneizar a práxis educativa e os corpos que estão inseridos na realidade escolar. Trata-se, portanto, de uma educação descontextualizada que vigora no interior das escolas. Ao exprimir sobre perspectivas pedagógicas, trata-se da construção de práticas contextualizadas com os saberes já consolidados (em comunidade) dos educandos.

Todavia, não se trata de valorizar os saberes locais nas práticas educativas em detrimento dos conhecimentos do currículo tradicional, mas de um diálogo entre os diferentes saberes. Sobre isso, Quinteiro e Fonseca (2018) explanam sobre uma educação que seja dialógica, pois,

O que pode ser observado nos espaços formais de educação é a substituição dos saberes tradicionais pelos científicos, e não a consideração daquele ou o diálogo de ambos, muitas vezes, gerando conflitos de conceitos que resultam ora em diminuição e desvalorização de sua identidade, ora em não validação e aplicação dos conhecimentos acadêmicos em seu cotidiano. Muitos conteúdos explicativos só fazem sentido e podem ser compreendidos nas especificidades históricas e culturais em que são gerados. Sua desvalorização no interior dos espaços escolares se torna um dos impedimentos dos processos de ensino-aprendizagem. (p. 153)

Quando se trata de saberes tradicionais e/ou locais, há uma convergência entre o que é tido como tradicional e o moderno. Essa contradição pode influenciar as práticas pedagógicas por muitas vezes o saber local não ser tido como científico. No entanto, a ciência é feita de

momentos teóricos e práticos; o que, um não exclui o outro, assim como “uma vez que a toda práxis corresponde sempre um corpus de conhecimento (assim como a toda vida material corresponde uma vida simbólica)” (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 92).

Sendo assim, de acordo com os autores supracitados, há uma tensão entre modernidade e tradicionalidade, pois

A compreensão desse processo nos fornece elementos suficientes para questionar o conceito de tradicional que tem sido frequentemente aplicado a esse conhecimento, pois, na realidade, cada produtor ou coletividade está lançando mão de um conjunto de experiências que são tão antigas como atuais (existiram e existem), da mesma forma que são tão coletivas como pessoais. Trata-se, na verdade, de uma tradição moderna, ou de uma síntese entre tradição e modernidade; (*idem*, p. 96)

Ademais, é propício dizer que, ao construir práticas que vão de encontro com a vida cotidiana dos alunos, promove uma maior apreensão de mundo e dos saberes científicos que o currículo formal propõe. Nesse sentido, as autoras Quinteiro e Fonseca (2018) postulam movimentos a serem estabelecidos no processo de ensino, em que um deles seria o de adaptar o currículo aos saberes tradicionais, e não o contrário, pois

poderemos estabelecer um segundo movimento, em que o conhecimento profundo da realidade das comunidades fosse mais um elemento a compor o currículo. Ao invés de partirmos de uma lógica em que o conhecimento científico é apresentado muitas vezes como verdade única e absoluta, poderíamos partir dos conhecimentos produzidos pelas comunidades. (p. 161-162)

Trazer perspectivas a partir da própria realidade dos alunos é importante tendo em vista que “É por meio de uma vivência real que a sala de aula pode ampliar seus limites para além das quatro paredes e constituir-se como um espaço multicultural em que apenas não se fale do entorno, mas que se vivencie a realidade.” (*idem*, p. 162)

Em vista disso, é preciso propor práticas dentro da realidade escolar que esteja atrelada ao campo, com o viés de adequar os currículos ao meio social dos educandos. É a partir de propostas pedagógicas contextuais, que resultará a valorização dos saberes tradicionais/locais em educação. Pois não se refere apenas a uma prática; esta ação exige mudança e traz uma nova perspectiva de currículo multicultural para a escola vigente (Quinteiro e Fonseca, 2018), pois,

a construção de um currículo multicultural, deve se dar cotidianamente, pautada em um diálogo profundo entre os saberes que circulam nas salas de aula. Colocamo-nos contrários à lógica que hierarquiza, apaga e silencia conhecimentos que não são considerados válidos e verdadeiros. Um currículo que faça sentido é aquele em que as comunidades tradicionais se reconheçam e que possam, a partir dele, ampliar sua visão de mundo. (p. 165)

Portanto, não é unicamente trazer uma perspectiva, mas sim uma ação multidisciplinar, com diálogos necessários entre os diversos conhecimentos e concepções de mundo.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, adotando especificamente uma abordagem etnográfica, que busca compreender a construção, significação e transmissão dos saberes locais na comunidade rural de Mazagão 3 em Capistrano-CE. Optou-se por uma metodologia qualitativa pelo caráter interpretativo e pelo objetivo de compreender os conhecimentos locais.

É nesta lógica que cabe aqui ressaltar que os estudos de tal natureza, vão de encontro com a absorção e análise da comunidade local pesquisada. Portanto, é possível analisar a partir de uma óptica mais abrangente do ser humano e das relações sociais que circundam o indivíduo em comunidade.

De acordo com Demo (1998) a pesquisa qualitativa significa,

(...) o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa. Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios. (...) uma pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade. (p. 101)

Em igual confirmação, Nogueira e Toneli (2016), afirmam que:

Aos contextos rurais endereça-se toda uma gama de discussões produzidas e também produtoras de modos de existência. [...] A escolha por um viés sociocultural remete ao esforço de contemplar a diversidade e as especificidades associadas a essas produções. Neste sentido, justifica-se a presença de uma abordagem qualitativa, em mais da metade dos estudos.” (p. 116 e 117)

Consonante com os autores citados acima, tem-se que seja postulado nas pesquisas no meio rural, uma abordagem qualitativa, com um olhar diversificado para aquela realidade pesquisada, tendo em vista que os assuntos acerca da ruralidade podem ser complexos, determinados pela cultura da comunidade.

3.1 A Etnografia

No método etnográfico, as pesquisas se voltam para o meio social dos indivíduos, pois buscam formas de viver e compartilhar a cultura. Neste caso, a etnografia é como um guia científico para formular significados sobre um dado local, grupo social ou comunidade. Por isso que,

A etnografia está interessada no significado local para estas pessoas em particular. Existe este interesse geral em comparação com todos os outros modos de ser e fazer que nós conhecemos como humanos, mas existe também o interesse no estudo de caso local, de ser bem específico sobre o significado da organização de um grupo particular de pessoas. (Mattos, 2011, p. 58)

Neste mesmo propósito, ao relacionar etnografia com o âmbito educacional a autora Taís Rodrigues Tezani (2004) elucida como as pesquisas etnográficas podem contribuir para a educação, pois de acordo com a mesma,

as interações ocorridas na escola fazem parte de um contexto repleto de significados, que por sua vez estão inseridos no universo cultural que também deve ser pesquisado. Entendemos cultura como processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos novas gerações. (p. 09)

Desse modo, é evidente que os estudos etnográficos são de grande contribuição para a educação como um todo, por trazerem pesquisas situadas com a localidade e a realidade cultural dos indivíduos.

Portanto, fazer etnografia refere-se a uma forma que “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem.” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 67).

3.2 Contexto e Localização da Pesquisa

A comunidade estudada chama-se Mazagão 3, uma comunidade rural situada há 11km do centro urbano do município de Capistrano-CE. A localidade é situada em uma região do município que agrega 5 diferentes comunidades próximas: Mazagão 1, 2 e 3, Juamirim e Curimatã. Devido a proximidade, estas comunidades compartilham da mesma trajetória até o centro da cidade, algumas festividades, como a da padroeira de suas respectivas comunidades (em atos de solidariedade de doações e visitas na época de festas) e a instituição de ensino de educação fundamental, E.E.F José Cavalcante Romano. Para esta pesquisa, buscou-se evidenciar apenas o Mazagão 3.

O município de Capistrano é uma das 13 cidades da microrregião do Maciço de Baturité, localizada a 120 quilômetros do centro de Fortaleza. Uma cidade pequena, de pouco mais de 20 mil habitantes, é conhecida pela forte ligação com a agricultura familiar, uma das principais atividades econômicas da cidade. Da mesma forma, a religiosidade do povo é fortemente ligada ao catolicismo. (Capistrano, 2025). Duas instâncias primordiais de análise e de formação do povo capistranense.

A história dos Mazagões adveio de muito tempo, onde as terras que hoje comportam essas comunidades eram apenas pequenas trilhas entre a mata densa. Até que um dia, um senhor chamado “Mazagão” comprou as terras, porém não se sabe de quem. Ao perguntarem a este senhor para onde ele ia, ele começou a chamar “vou pra terra do mazagão”, e assim ficou o nome. Perto de sua partida para outro estado, meu bisavô João, comprou um pedaço de terra a este homem. Nesta terra, surgiram os filhos de meu bisavô, em que foram constituindo famílias e povoando as regiões próximas. Foi então que meu tio-avô, também chamado João, determinou os Mazagões 1, 2 e 3, seguindo a sequência no sentido de quem vem da cidade. A partir disso, fundaram-se vilas, de acordo com um chefe de família fundante da localidade (processo advindo de posse de terras). Portanto, cada localidade tem seus “antigos”, em que todos fazem parte de uma mesma família, mesmo que muito distante. Essa pequena história é contada oralmente entre as famílias, o que, no caso deste relato, foi contado pelos meus pais, portanto, não havendo registro escrito da história.

A Associação dos Pequenos Agricultores de Mazagão 3, é uma outra importante entidade neste estudo, pois foi através deste que pude ter acesso aos nomes das famílias para a sondagem da pesquisa. Esta começou adjunta na comunidade de Mazagão 2, na qual os moradores da de número 3, reivindicaram uma diretoria para a própria comunidade em 1986. Foi a partir dela que a comunidade se organizou nas reivindicações de direitos.

3.3 Participantes da Pesquisa

Os sujeitos pesquisados são as autoridades de saberes locais. Neste trabalho, utiliza-se o conceito de autoridades de saberes locais em referência a sujeitos da comunidade que exercem um papel fundamental na preservação da identidade cultural e na transmissão intergeracional do conhecimento local, que pode incluir práticas tradicionais, conhecimentos ambientais, medicinais, sociais e culturais (Morin, 2000; Moraes, 2012). Ou seja, aqueles que detêm os conhecimentos tradicionais gerados ao longo do tempo, na qual foram selecionados a partir de uma sondagem com a própria comunidade. Para tanto, selecionei 8 famílias para fazer um questionário inicial com as seguintes perguntas:

- a) Que pessoa da comunidade você acha que é referência nas experiências com as chuvas e a agricultura?
- b) Agora cite uma pessoa que é referência com a reza? um rezador ou rezadeira.

- c) E por último, uma pessoa que você considera que sabe muito sobre chás, plantas medicinais e remédios caseiros.

Para a sondagem inicial da pesquisa, fui pessoalmente falar com estas famílias, totalizando 15 pessoas. Apenas 1 pessoa respondeu as perguntas por ligação de WhatsApp. No total, consegui explorar as autoridades em saberes locais juntamente com 16 pessoas entrevistadas (2 por casa), sendo estes, geralmente o pai e a mãe da família, ou aquela pessoa que fosse com mais idade.

Neste primeiro contato, constatarem-se algumas pessoas como autoridades locais, em que pude selecionar aquelas que mais foram citadas. Cabe ressaltar que, como disse um dos entrevistados nesta sondagem, nas experiências com o plantio, existem três pessoas referentes nisso; são três homens, os mais antigos da comunidade, que possuem muitos anos na agricultura, mas para esta pesquisa selecionei apenas um, que também é referência em profetizar as chuvas. Já em relação às pessoas experientes com a cura e a reza, não variaram muito.

As pessoas que mais foram citadas, ou seja, aquelas mais experientes e que detêm os saberes locais, são caracterizadas a seguir. O primeiro contribuinte desta pesquisa é um agricultor, de 73 anos. Com muitos anos de trabalho para garantir a sua subsistência, sua jornada com a agricultura começou aos 10 anos de idade. Por possuir muitos conhecimentos sobre o clima, a natureza e as chuvas, sempre está disposto a responder perguntas de outras pessoas acerca do inverno e das condições para o período de plantio.

A segunda entrevistada é uma rezadeira, de 71 anos, tendo iniciado sua prática aos 26 anos de idade, em que pôde ajudar muitas pessoas da comunidade, principalmente crianças, rezando em determinadas doenças como: mau olhado, espinhela caída e quebrante (principal queixa entre as crianças). De acordo com ela, aprendeu as rezas com sua mãe, mas determina que a fé é imprescindível no processo de cura.

A terceira entrevistada é determinada por seus conhecimentos sobre plantas medicinais e remédios caseiros. Ela tem 55 anos, e determina que os remédios caseiros são muito importantes para a saúde das pessoas.

A escolha destes contribuintes para com esta pesquisa foi um processo de assimilação quanto aos saberes que mais se sobressaem nas práticas da comunidade, pois a agricultura e a relação com as chuvas e a natureza, e a cura – através das plantas medicinais e a reza

(benzeção) – são elementos cruciais nos conhecimentos locais produzidos pelos indivíduos da comunidade em questão. Sendo assim, tornando-se pontos centrais nesta pesquisa.

3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

3.4.1 Observação Participante

Nesta técnica de obtenção de dados, ao observar a vida, os trejeitos de uma cultura e o cotidiano, torna a pesquisa etnográfica ainda mais rica, tendo em vista as raízes deste método qualitativo na etnografia tradicional (Marietto, 2018).

Fazer uma observação participante que esteja alinhada com os propósitos desta pesquisa, é no sentido de explorar como a ciência dos saberes tradicionais são constituídos, repassados e instaurados na cultura da comunidade. Portanto, de acordo com Marietto (2018) este método tem por objetivo

obter uma compreensão profunda de um tema ou situação particular por meio dos significados atribuídos ao fenômeno pelos indivíduos que o vivem e experimentam. Em geral, a observação participante ocorre em ambientes comunitários ou em locais que se acredita ter alguma relevância para as questões de pesquisa. (p. 08)

Portanto, ao situar-me ativamente neste campo de pesquisa, enquanto um sujeito advindo desta comunidade e enquanto pesquisadora, é possível trazer uma visão “de dentro” do meio pesquisado. Isso não quer dizer que a pesquisa se torna imparcial, mas que trará uma outra contribuição mais profunda sobre o assunto, tendo em vista que, de acordo com Marques (2018), o pesquisador que já tenha tido contato prévio com o meio de pesquisa se torna “um fator que o ajudará a apreender melhor o ambiente da pesquisa e seus sujeitos.” (p. 265)

3.4.2 Entrevistas Narrativas

Trata-se de uma pesquisa que deve levar em conta as experiências dos sujeitos da comunidade detentores dos saberes tradicionais locais, observando suas relações com a natureza, com as práticas tradicionais de cura e a educação, pois são as narrativas que permitem situar as observações da realidade, ao passo em que a pesquisa busca novas perspectivas pedagógicas acerca do diálogo entre os saberes.

Sobre este aspecto singular das entrevistas narrativas, Muylaert *et al* (2014) definem que “As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional.” (p. 194), desse modo, as narrativas são parte importante no processo desta pesquisa, pois denominam as experiências

de vida que consolidam parte de um todo, ou seja, a parte individual de uma história e um contexto coletivo.

As entrevistas aqui narradas, serão individuais e semiestruturadas, com duração aproximada de 45 minutos cada, contando com um roteiro de entrevistas (APENDICE I) composto por questões abertas, incentivando relatos espontâneos sobre como os sujeitos aprenderam, desenvolveram e transmitem os saberes locais. A realização das entrevistas foi guiada por um roteiro de modo a registrar a manifestação dos participantes quanto a autorização e ciência da realização da pesquisa por meio oral, de modo a evitar possíveis constrangimentos relacionados a registros escritos caso alguma das pessoas não tivesse domínio sobre registros escritos.

Para tal registro, utilizou-se o gravador do celular e, a partir dos arquivos de áudio, logo em seguida, realizou-se a transcrição integral das entrevistas com suporte da plataforma Transkriptor¹. A conclusão do processo de transcrição se deu com a revisão dos dados transcritos a partir dos registros de áudio, de modo a assegurar a fidelidade do conteúdo das entrevistas.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

O estudo dos dados coletados para esta pesquisa foram examinados inspirados pela Análise de Conteúdo Temática, de Laurence Bardin (1997). De acordo com a autora, as análises de conteúdos em pesquisas qualitativas buscam, de forma sistemática, elementos nos dados, documentos e entrevistas, do “não-dito”, ou seja, parte da inferência, enquanto oscila entre a objetividade e a subjetividade.

Portanto, baseado neste método analítico, o trabalho se desenvolveu a partir de certos procedimentos: a) Transcrição integral das entrevistas, com registros no diário de campo e audiovisuais, em que, inicialmente, as entrevistas ocorreram nos dias 19, 20 e 26 de abril, com registros fotográficos, pequenos vídeos, e a gravação das entrevistas no aplicativo de áudio do celular. Posteriormente foi feita a transcrição das entrevistas entre os dias 28 e 30, última semana de abril de 2025. b) uma Pré-análise dos dados com uma leitura flutuante e categorização inicial dos dados; c) Codificação dos dados: identificando categorias emergentes baseadas nos objetivos da pesquisa (saberes locais, transmissão cultural, práticas pedagógicas, relações sociais e comunitárias, e tipos e experiências com os saberes locais); d)

¹ <https://transkriptor.com/>

Interpretação dos dados: articulação dos dados empíricos com a fundamentação teórica, identificando padrões, significados culturais e implicações pedagógicas; e) Triangulação de dados: comparação e confronto das informações obtidas através da observação, entrevistas e registros audiovisuais para garantir confiabilidade e validade das conclusões.

Nas considerações éticas, o estudo respeitou rigorosamente os critérios éticos envolvendo pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Em que, todos os participantes foram informados sobre objetivos, procedimentos e usos dos resultados da pesquisa, assegurando o consentimento livre e esclarecido por meio da gravação por áudio no momento da realização das entrevistas.

4. ANALISANDO TRAJETÓRIAS: A EXPERIÊNCIA E O SABER LOCAL

*“Ninguém começa lendo a palavra,
porque antes da palavra, o que a gente tem pra ler
à disposição da gente, é o mundo”
(Paulo Freire)*

O intuito das trajetórias aqui revisitadas é explorar as concepções acerca da epistemologia criada com e a partir da comunidade, além de ser um espaço de resgate das narrativas dos antigos. Os saberes que são construídos ao longo do tempo dentro de uma localidade, têm sua importância na construção de uma identidade e de um saber coletivo, que fazem parte de um todo, de uma cultura local; saberes estes forjados, muitas vezes, pelas experiências e disseminados no cotidiano entre as famílias. Para tanto, foram agrupados categorias de análise dentro das temáticas que estão de acordo com os objetivos do trabalho, nos quais esses temas são: Formação e Aprendizagem dos Saberes Locais; Práticas e Transmissão dos Saberes; Significados e Sentidos dos Saberes Locais; Relações com a Educação Escolar; e Tipos de Saberes e Experiências.

4.1 Formação e Aprendizagem dos Saberes Locais

A partir da pré-análise das entrevistas, os conhecimentos tradicionais ou locais, são constituídos a partir da interação direta com o mundo e com as práticas que os colocam frente aos desafios do cotidiano. Rememorando Quinteiro e Fonseca (2018), temos os saberes que são construídos a partir do *saber-fazer*, em que é frente à dificuldade e os desafios, que os saberes vão se formando. Em consonância com esta premissa, a entrevistada Dona Maria diz que: *“Aprendi tudo na prática. Aprendi tudo na prática do dia a dia. A vida foi ensinando, né?”* ou na fala de Seu Antônio *“esses momentos que a gente aprendeu foi exatamente trabalhando, né?”* Isso demonstra o quanto a prática propiciou a formação desses saberes.

No que tange às relações sociais e de trabalho que ocorrem na comunidade e a como esses saberes vão sendo constituídos, de acordo com Silveira (2014), os saberes que a humanidade detém, são formulados não somente na prática como também na interação entre os indivíduos, pois estas relações vão construindo vivências e com estas, vão sendo formuladas novas prática de como lidar com o cotidiano. A saber,

O homem se relaciona com os outros seres e com o meio ao qual está inserido, derivando diversos saberes a respeito deste universo de vivências. (...) Estas relações são inerentes às práticas humanas e condicionam a aquisição de diversos tipos de conhecimentos, originando, a partir destes, determinadas ontologias que definem e intermedeiam novas práticas. (p. 33)

Neste sentido, as relações de trabalho na agricultura, por exemplo, tornam-se cruciais no aprendizado diretos desses saberes, pois,

Os agricultores conversam um com o outro, cada um diz a sua experiência, conversam com o outro. Olha, rapaz, eu tô achando que vai chover porque assim, assim, né? Então, a experiência da gente sempre, os agricultores conversam, né? (Antônio, 2025)

Toda a experiência que a gente tem hoje, faz hoje. Toda a experiência que a gente tem hoje, foi adquirido com outras pessoas. Pessoas que conviveu com a gente, até que já se foram, mas conviveu com a gente. (Antônio, 2025)

Portanto, os diálogos que ocorrem na convivência e na prática do cotidiano, vão formando uma rede de conhecimentos que são de suma importância para que a população formule os conhecimentos que detém, como também ajudam a formular novos saberes.

Uma categoria de suma importância para se analisar é como esses saberes são constituídos, muitas vezes, no âmbito familiar. A partir das entrevistas, pode-se perceber que a família é um importante elemento na composição desses saberes, como também no aprendizado e na aplicação prática destes. Isso é observado nas seguintes falas: “*Aprendi com minha mãe. Foi ela que me ensinou que eu tive os dois filhos lá no meu interior.*”; “*Tudo com minha mãe, tudo com minha mãe, foi tudo com minha mãe que me ensinou. (...) Remédios caseiros, tudo no mundo.*” (Luzia, 2025); “*Com relação a plantação, eu aprendi com meu pai trabalhando, trabalhando na roça*” (Antônio, 2025); “*O chá medicinal dessas plantas, eu aprendi muito com a minha mãe.*” (Maria, 2025). Percebe-se, portanto, que são conhecimentos passados através das gerações, baseados nas experiências passadas.

Em consonância com estas premissas, Quinteiro e Fonseca (2018), retratam que “Soma-se a importância da família na transmissão desse conhecimento, onde as novas gerações aprendem com as mais antigas, tanto em espaços informais quanto em ‘formais’, como a roça, a mata, a cozinha, o quintal” (p. 154). Tratam-se de aprendizados, coletivos e individuais, que vão sendo repassados através do tempo.

A oralidade também se torna imprescindível na aquisição desses conhecimentos. Poucas são as experiências que são anotadas ou documentadas, pois “Esses saberes tradicionais são repassados pela oralidade através das gerações” (Santos e Carvalho, 2018, p. 73). Essa tradição de repassar os conhecimentos através da oralidade é perceptível em: “*É, eu aprendi a lidar exatamente ouvindo os mais velhos, né? Que tem aquelas experiências de trabalho, a forma como plantar, a forma como colher, a forma como zelar pela agricultura.*” (Antônio, 2025) e em “*Aprendi, e eu aprendi tudo, decorei tudo na cabeça e sei tudo. Porque*

agora eu já estou ficando de idade, já estou ficando esquecida. Mas graças a Deus, o que ela me ensinou ainda hoje eu sei.” (Luzia, 2025).

O aprendizado também pode acontecer com outras pessoas mais velhas, sem necessariamente ser da família, mas o costume de ouvir e gravar na memória o que foi aprendido se tornam importantes, tendo em vista que *“É, o momento importante para a gente construir esse saber é ouvir, né, das pessoas mais experientes, das pessoas que trabalham, no caso do meu pai e outras pessoas, que a gente adquiriu esse saber, essa forma de trabalhar na agricultura. São formas simples, né?”* (Antônio, 2025) em igual acordo: *“Minha avó fazia, minha mãe fazia. Os mais velhos tudo faziam. Eu fui aprendendo e hoje em dia eu faço quando eu preciso, é só ir no matinho buscar.”* (Maria, 2025).

O processo de aprendizado também perpassa a observação, pois Dona Maria diz que: *“Observar minha mãe fazer o lambedor, fazer o bichinho aqui, o mastruz, fazer o leite do mastruz pra pessoa tomar, bate ele com leite. Aí fui aprendendo, aí não me esqueci mais.”* E mais adiante ao ser perguntada em que momentos isso acontecia, ela relata que foram *“Momento do dia-a-dia, da rotina, que eu sentia bem de cedo, que eu sinto muito, né? Problema de estômago. (...) Aí eu fui aprendendo, porque ela me ensinava e eu fui aprendendo.”* (Maria, 2025).

Diante disso, Silveira (2014) nos mostra que essas formas de aprender, não existem rituais concretos para tal, pois *“São rituais e conhecimentos que ultrapassam a lógica da formalidade de um método. Seu alicerce é o legado cultural que cada geração deixa para seus sucessores, na simplicidade da palavra dita, do gesto observado e do costume internalizado.”* (p. 14)

Diante do exposto, pode-se inferir que o aprendizado desses saberes perpassam a oralidade, a memória, a prática e as experiências dos mais velhos. Bem como também fazem parte de conhecimentos formados com e a partir das dificuldades e da prática do cotidiano; surgindo de diversas maneiras e sendo passados através das gerações, geralmente entre as famílias, mas também em outras relações sociais, como no trabalho e nas conversas do dia-a-dia.

4.2 Práticas e Transmissão dos Saberes

A transmissão dos saberes locais são de suma importância para a continuação dessas práticas, pois isso dá continuidade a cultura local e traz significância para a comunidade.

Dona Luzia, ao explicar como aprendeu com sua mãe as rezas, traz um relato de como começou sua prática enquanto rezadeira, em que salientou que foi importante outra pessoa observá-la primeiramente, para que ela prosseguisse com a prática nas demais pessoas/crianças da comunidade:

Ela disse que me ensinava, porque eu morava em um canto muito isolado. Oh, mãe, pois eu agradeço, se a senhora me ensinar... Ela disse até assim, minha filha, se você quiser continuar rezando, só no seu fie, reze. Agora, se alguém descobrir que você reza e você quiser rezar, pode rezar, não tem problema. Aí sabe quem descobriu? A Irene. A Irene morava ali, ela não era nem casada. Aí ela disse... Chegou lá em casa e eu tava rezando no Aldemir. Aí eu tava rezando, aí ela disse: Ah, você reza, né, comadre? Não, não, eu tô rezando, foi minha mãe que me ensinou, que eu morava num canto muito deserto, ela me ensinou. Ela disse que se eu quisesse continuar rezando só nos meus fie, podia. Aí ela foi e disse, ah, você vai rezar numa cachorra minha. Numa cachorra! Aí eu digo, mulher, numa cachorra? Aí ela foi e disse, vai, você vai rezar. Tá com três dias que fulano viu essa cachorra, essa cachorra não comeu, não bebeu mais, só estirada e provocando e com diarreia, a cachorra. Aí a D. Rocilda veio com essa cachorra, né? Aí eu fui receber. Aí a D. Rocilda disse. O que é que tu acha? aí eu disse, Ela não escapa, não. Já tá com três dias que essa pessoa viu ela e ela tá com quebrante nas tripas. Quando foi de noite, ela veio lá em casa. A cachorra já tinha morrido. Ela veio de manhã, negócio de 8 horas, quando foi 3 e meia para as 4, ela veio lá em casa. A cachorra já morreu, eu sabia. E passando do tempo, você não procurando, passando do tempo, tem jeito não.

Neste sentido, podem ser observados alguns pontos de importância: o primeiro, se trata de uma prática de cura em um dado tempo histórico e social que não havia acesso a hospitais e a postos de saúde; isso demonstra que os saberes locais são importantes para a restituição da saúde, um saber antigo que vem auxiliar frente a uma dificuldade. O segundo ponto, é na forma como os detentores destes saberes tornam-se referências, pois foi a partir de um acaso, e deste acaso, mais essa prática foi sendo feita (e solicitada) na comunidade.

A importância desses saberes para a comunidade reside no fato de que, de acordo com as falas dos entrevistados, tem que haver a continuidade dessas práticas para que não sejam perdidas, pois:

Importante, acho importante demais. E quem tivesse interesse era bom demais, porque tanto era bom para a pessoa como para quem, né? Eu sei que eu tenho, eu tinha gosto, eu tenha gosto. (Luzia, 2025)

É importante. Assim ter com amor e com vontade a sua inteligência, né? A fé também. A fé quem cura. A fé eleva a montanha. Vence a montanha, né? Você tiver fé. Por exemplo, eu rezo no fi de fulana e se ela nunca ter fé, como é que o menino dela pode ficar bom? Não pode, né? Tem que ficar boa, porque é a fé. (Luzia, 2025)

E a mãe dizia, minha filha, reza com fé. E as pessoas que procurar você, e você rezar e ter fé, elas lhe procuram de novo, você torna a rezar de novo. Aí o que você faz é a caridade. Ela dizia, é a caridade que você tá fazendo. (Luzia, 2025)

Nesse sentido, nas falas de Luzia, a continuidade dessas práticas se dá na preservação da tradição e de uma identidade, pois “verifica-se a urgente necessidade de resgatar os saberes populares das chamadas camadas ‘dominadas’ da sociedade, tendo em vista a preservação da sua própria identidade cultural em um mundo com objetivos cada vez mais hegemônicos e homogêneos.” (Silveira, 2014, p. 15). Bem como também faz parte do sentido comunitário: a solidariedade e o bem-viver, e a fé como precursora dessas práticas de cura.

Ainda sobre a transmissão desses saberes, em relação aos chás e plantas medicinais, Dona Maria afirma que repassa esses conhecimentos, mas só para os filhos *“Só para os meus filhos que eu ensino, para fazer para os filhos deles, né? Aí eu mando que eles façam, eles fazem e dá certo.”*. Nota-se que, nesta fala, é reforçado mais uma vez a transmissão dos saberes pelo meio familiar. Assim como Dona Luzia também salienta a importância de transmitir a quem a procurar: *“Não, só quem procurar, né? Eu não vou estar me oferecendo, né? Não vou estar me oferecendo. Aí, poderia dizer ela agora não reza mais, né? Eu vou procurar saber como é, né? (...) Mas não tem quem queira, né? Mas também tem que ter fé e tem que aprender prestando atenção, né?”*.

Em relação a transmissão desses saberes para as novas gerações, os entrevistados relatam que não há interesse por parte dos jovens. Isso é destacado nas seguintes falas:

Nenhum jovem chegou pra mim. Mas, por exemplo, eu que trabalho com algumas pessoas que trabalham a mim, eu sempre exponho as experiências, né? É tanto que, às vezes, eles dizem assim, aí, rapaz, o velho acertou. Aí, velho, você agora errou. É assim. (Antônio, 2025)

Não querem ir fazer não, quero ir logo é da farmácia. Vão diretamente é para os remédios de farmácia que é mais fácil. (Maria, 2025)

A gente conversa, né? Fica expondo a forma que a gente trabalha, né? As pessoas também vão vendo, os jovens também vão vendo. Só que não se interessam muito, não, porque hoje o jovem tem uma outra... Segue uma outra coisa diferente, mas... a agricultura, o jovem que realmente acompanha o trabalho da gente, ele aprende alguma coisa. É o saber da agricultura. (Antônio, 2025)

A falta de interesse da juventude em adquirir tais conhecimentos, se deve a um conjunto de fatores, em que um destes pode ser a exclusão destes saberes no processo educativo, tendo em vista o embate epistêmico entre ciência moderna e tradicional, pois, há uma subjugação dos saberes locais em detrimento do científico. De acordo com Heldina Pereira Pinto (2005),

Os saberes socialmente legitimados excluem esse conhecimento formador de identidades que caracterizam o Brasil. Em nosso caso, alertamos para o fato de a exclusão desses saberes colocar em falso a própria instituição escolar, que é a instituição especializada da sociedade em oportunizar aos educandos, oriundos de

contextos particulares, a formação humana. Mesmo que muitas pesquisas sérias busquem identificar esses saberes, terão dificuldade em garantir que a prática educativa escolar os legitime, uma vez que lutas históricas e relações de poder fizeram com que as tradições e saberes locais se tornassem prisioneiros em seus próprios territórios. (p. 71)

Por isso que, para que haja o interesse, é preciso que haja uma mediação que busque o diálogo com os saberes locais, destacado na fala da rezadeira, Dona Luzia (2025): *“se o problema da criança não for só pra curar com reza, a senhora procura um médico também. Um médico também. Não é só por uma reza não. Aí se você ver que só com a reza a criança tá ficando bom, não precisa nem procurar médico.”*. Há, nesta fala, um importante elemento de observação: a não exclusão do saber científico; pois a rezadeira reconhece que suas rezas e sua fé, não garantem a cura, mas que faz parte do processo de reconhecimento da doença, assim como também destaca como os saberes relacionados à reza auxiliam às pessoas da comunidade.

Mais adiante, também é comentado pela mesma entrevistada a possibilidade e disponibilidade de repassar estes conhecimentos adiante para que não haja o esquecimento dessas práticas: *“Ensino, ensino. Quem quiser procurar a mim... Eu não estou rezando mais em ninguém, né? Eu já tô ficando meio esquecida, mas eu ainda sei as rezas, da pra quem quiser aprender.”* (Luzia, 2025).

A relação direta entre os saberes locais e as pessoas de diferentes gerações, é um dos princípios do diálogo e da constante transformação das práticas, pois o diálogo e o compartilhamentos de vivências propicia o que Toledo e Barrera-Bassols (2015) chamam de refinamento de práticas, em que as gerações mais novas vão aprimorando os saberes constituídos pelos antigos, em um sistema que um não exclui o outro.

Diante disso, nos é mostrado que, para além de um saber que é transmitido através das gerações, são práticas aprendidas que influenciam e fazem parte de uma identidade não apenas individual, mas também coletiva, determinadas pela cultura local e pelas experiências exitosas para com a saúde e a agricultura, que por sua vez são preservadas entre os mais velhos, mas sem excluir as contribuições atuais do refinamento dessas práticas pela atualidade.

4.3 Significados e Sentidos dos Saberes Locais

Os saberes locais além de carregarem consigo a oralidade e a memória, também carregam sentidos; sentidos de ser, de viver e significados importantes para a constituição da cultura local. Em vista disso, Heldina Pereira Pinto (2005), trata de uma questão a ser considerada: o quanto a cultura local está sujeita a modificações pela cultura globalizante, mas que, ao mesmo tempo, tem-se o *local* como ponto de partida na construção de conhecimento, pois

Acreditamos que o sujeito pode construir-se localmente sem ser imerso, isto é, com uma visão mais ampla do entorno. Mesmo sofrendo influência dos processos culturais globais, ele elabora seu processo de significação e relações a partir do local. O processo de interpretação, codificação, recodificação e apropriação ocorrerá sempre a partir da cultura local, do seu lugar epistemológico.

Torna-se, portanto, um processo que é pessoal e que carrega coletividade. Ademais, vale ressaltar as falas dos/as entrevistados/as ao perguntar-lhes sobre a importância dos saberes que os mesmos detêm para a comunidade, e tem-se as seguintes respostas: *“É muito importante o saber que a gente adquiriu para a comunidade, porque hoje tem muitas pessoas que trabalham na agricultura e exatamente que aprendeu com a gente. Com os outros, vendo trabalhar.”* (Antônio, 2025). E, mais adiante salientado por Dona Luzia: *“O que representa? É muito bom, é bom a pessoa ter controle, não ter inveja de vida de ninguém, ter amizade com todo mundo, receber as pessoas bem, né? Aí é o que é importante na comunidade”* (2025).

Essa importância que os conhecimentos têm para a comunidade, pode ser traduzido com a importância para a continuidade da cultura local e o que está representado nesta cultura que reflete nos saberes locais.

Em relação ao interesse das pessoas em aprender estes saberes tão necessários a cultura da localidade, uma das entrevistadas ressaltou que, *“Eu acho que se o pessoal se interessasse mais no remédio caseiro, seria muito bom, porque, de primeiro, os mais velhos, nossos avós, eles não usavam remédio de farmácia, era só o remédio de casa mesmo, o remédio caseiro mesmo, né? Seria muito bom que continuasse essa geração, né? Aprendendo.”* (Maria, 2025). Isso nos demonstra o quanto existe a necessidade de repassar estes conhecimentos, como também o quão importante são para a continuação da tradição.

Sobre os valores presentes nos saberes, o agricultor disse que “*a nossa agricultura muitas vezes é desvalorizada*” (Antônio, 2025), demonstrando o quanto há desvalorização da prática dos agricultores com um todo, em que ele complementa:

“É às vezes as política pública, né? Não valoriza realmente o que a gente produz, né? Há tempo que tá bem, a produção a gente vinga bem, outro momento não tem muito valor, mas a agricultura a gente não pode deixar de produzir, ou que seja valorizado ou que não seja, o valor tá nas mãos da gente.”

Dona Maria ressalta que “*Se o povo se interessasse, mas hoje em dia é difícil o povo se interessar. Vai logo é na farmácia que é mais fácil.*” Ao mesmo tempo em que o Seu Antônio destaca as políticas para que esta tradição seja continuada: “*Ajuda muito, através dos programas sociais que tem, ajuda muito a agricultura. Fortalecer a comunidade. Fortalecer a agricultura e a comunidade também.*” Logo, pode-se inferir que a identidade também é fortalecida diante não apenas do interesse coletivo da comunidade, mas das políticas sociais e do papel da educação para com esta valorização, tendo em vista que a escola vem com um papel de dar continuidade ou não a estas práticas.

Diante do exposto, a identidade, o interesse pelos saberes e a valorização dessa cultura, podem ser pensados a partir da ótica de que não há valorização e que muitas vezes, a própria população da localidade desacredita dos saberes dos mais velhos, ou por não conhecer, ou por simplesmente não ter sido suscitado o interesse em conhecer tais práticas locais como importantes para a comunidade.

Essa descrença e desvalorização dos saberes locais, são percebidos na fala de Dona Maria, na qual ela enfatiza o seguinte:

Eu acredito que com o tempo morre, porque esse povo mais novo não querem! Eu tiro pelo meu filho aqui. Às vezes, ele tá aqui, tá sentindo um problema de estômago ou outra coisa. Vou fazer um chazinho pra tu. Eu quero não, vai direto na caixa atrás de buscopan. É só os mais velhos mesmo que acreditam no chá medicinal.
(Maria, 2025)

Assim como a questão dos conhecimentos advindos das experiências dos mais velhos caírem no esquecimento, tal fator de desvalorização e desconhecimento por parte das novas gerações, são consequências diretas de uma cultura hegemônica e globalizante, assim como ressaltam Silveira (2014) e Pereira Pinto (2005). Ainda de acordo com Silveira (2014), é percebido a desvalorização mediante a ciência em reconhecer tais saberes como importante, dignos de serem validados, em que somente a racionalização é pertinente, e que os saberes locais são tidos, muitas vezes, como folclóricos.

O fortalecimento da identidade e a valorização dos saberes locais também são processos que perpassam os significados dados a estas vivências em diferentes âmbitos sociais, como: o político, a própria sociedade, a ciência e a escola. Por isso que, para que a transmissão destes conhecimentos sejam efetivados, há a necessidade de promover práticas educativas, seja no meio formal ou informal, alinhadas aos saberes da comunidade, como eles se relacionam com a vida, bem como o que aquele saber significa para a cultura e a educação das pessoas deste local.

4.4 Relações com a Educação Escolar

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

(Paulo Freire, 2011)

Tendo em vista os tópicos analisados anteriormente, é possível observar como as práticas de reza das benzedeiras/rezadeiras, dos chás medicinais e a prática das experiências dos agricultores, possibilitam ensinamentos para as pessoas que se utilizam destas práticas, tornando-se, portanto, um processo que é educativo, visto que é um saber adquirido pela observação, assimilação e o interesse de compartilhar experiências entre as pessoas que fazem esses saberes, como também é educativo para os demais da comunidade.

A formação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, passou por um processo de sistematização, em que a educação escolar está inserida. De acordo com as autoras Silveira (2014), Quinteiro e Fonseca (2018), e Heldina Pinto (2005), os saberes tradicionais e/ou locais, vão contra a lógica da formalidade da educação escolar, pois advém de experiências com o mundo natural, portanto, o cientificismo não considera tais saberes como válidos, pois a validade só está na medida em que é comprovada, acarretando uma hierarquização de conhecimentos e desvalorização destes saberes.

Nesta perspectiva, os entrevistados expuseram suas opiniões sobre a valorização destes saberes. Seu Antônio ressaltou que, os saberes que os agricultores detêm, são fundamentais tanto para a cultura como para a população em geral, pois o alimento vem da agricultura:

É, em alguns momentos valoriza o trabalho do agricultor, porque o alimento, todo o alimento que o povo consome, a humanidade consome, é exatamente criado pelos

agricultores, as pessoas que trabalham. Ou que seja braçal, ou que seja com técnica, mas hoje a gente tem que valorizar essa parte técnica porque elas ajudam muito o produtor a produzir: (Antônio, 2025)

Dona Maria complementa essa concepção da desvalorização, alegando que a escola desconhece os saberes sobre plantas medicinais a partir de: *“Acho que eles nem usam nem falam sobre plantação medicinal. Fala não. A gente não vê nem falar.”* (2025). Tal premissa também é evidenciada por Dona Luzia, tendo em vista que seus saberes como rezadeira não são mencionados e destaca o desejo que os fossem, pois *“Eu queria que elas entendessem o saber da comunidade e saber o que elas vão fazer. Se elas querem aprender alguma coisa.”* (2025).

Essa hegemonia de práticas educativas, o desconhecimento e desvalorização da cultura e saberes locais, é uma forma de deslegitimar e colocar como menos importante a cultura local. Isso pode ser percebido quando Dona Maria diz o seguinte: *“Se os professores se interessassem e passassem para os alunos a importância dos remédios medicinais caseiros, né? Que, com certeza, o remédio caseiro, a pessoa sabendo fazer, ele é melhor do que de farmácia. Porque de farmácia, você toma um medicamento para uma coisa e prejudica outro problema de saúde”*(2025). A dissertação de Elaine Silveira (2014) também destaca isso através de um fenômeno que não é isolado ao papel dos professores, mas a uma fragmentação dos saberes

Portanto, os professores, em sua maioria, não sabem como congregiar diversos saberes em suas práticas, pois não os conhecem, ou, apesar de conhecerem, a “rigidez” da academia, a hegemonia da cultura dominante e do saber científico, com a consequente fragmentação de saberes os desestimulam. (p. 104).

A escola em seu papel social de transmissão de conhecimentos, mediadora das relações sociais e enquanto propagadora da cultura, deve ser um lugar de reconhecimento de múltiplos saberes, de múltiplas culturas, numa troca constante de significados e valores. Portanto,

A escola, em suas contradições de saberes e intencionalidades, pode atuar enquanto mantenedora da identidade cultural das comunidades a qual está inserida, provendo uma formação voltada para o saber científico, na constituição de uma criticidade quanto aos fenômenos da realidade do educando, mas também através da manutenção da valorização constante dos saberes populares deste grupo social. (Silveira, 2014, p. 63)

É a partir desta intencionalidade, que as práticas educativas devem ser construídas, ou seja, na intenção de repassar uma cultura local, mostrar tradições e contribuir para a identidade individual e coletiva. Sobre isso, os entrevistados ressaltam a importância da

escola na disseminação desses saberes: *“Era bom, né? Se a escola passasse adiante, era muito bom que mais jovens aprendessem para lá na frente eles usarem também, né? É muito bom”* (Maria, 2025). Em igual consideração, ela complementa:

“Se eles quisessem levar adiante, à frente, eu acredito que sim, porque tem canto aí que eles botam... Eles fazem vídeo, né? As crianças fazendo plantação de horta. A mesma coisa seria com planta medicinal, né? Se eles comprassem um canto assim reservado, um pedaço, um terreno, e fizessem horta, canteiro, pra plantar separadinho, né? Aí... preservar aquelas plantações para ir ensinando as crianças as serventias que tinha de cada plantação daquela, para ver o que era.” (Maria, 2025)

Em consonância com este pensamento, Seu Antônio diz que: *“Com certeza. A escola é uma das que eu acho que deve ter prioridade de ajudar na cultura, porque são de lá que sai os alimentos pras próprias escolas”* (2025).

Além disso, pode-se perceber que a escola é um dos principais meios não somente de disseminação da cultura, como dos próprios saberes locais. Seu Antônio faz uma ressalva ao quanto a escola pode e deve repassar a importância dos saberes dos agricultores, num constante diálogo entre as ciências, como visto anteriormente quando ele diz que também é preciso o uso da técnica, mas que estes saberes locais também devem ser preservados para que não se perca no tempo, pois, de acordo com ele, o conhecimento dos antigos devem preservados tendo em vista que:

O saber de muitos que tem o saber, como eu, ou às vezes até mais, era pra ser preservado principalmente nas escolas, né? Porque hoje, eu acredito que na escola não se fala muito do trabalho da agricultura, porque era pra ter. A escola era para divulgar mais a questão da agricultura, a questão do trabalho, porque eu acho que a agricultura é uma honra. Deve ser honrada por qualquer classe civil. (Antônio, 2025)

Por isso que, é perceptível a necessidade de uma educação contextual (Quinteiro e Fonseca, 2018) para que possa ser levado em conta as necessidades dos alunos, a cultura que está presente no espaço escolar, considerando a grande variedade de conhecimentos presentes em um única sala de aula, pois, de acordo com as autoras, *“uma educação que não leva em conta as raízes do educando a mergulha em contradições que podem acarretar o fracasso do processo de aprendizagem.”* (p. 151).

Ademais, o reconhecimento dos saberes, também só é possível a partir do diálogo de saberes, conceito também orientado pelas autoras supracitadas. Este conceito pode estar presente em qualquer espaço escolar, tendo em vista que,

O conhecimento popular ao entrar na sala de aula, a partir do registro das memórias e trajetórias, que pode ser realizado por meio do contato com os diversos grupos que compõem as comunidades tradicionais, estabelece uma outra lógica na construção do currículo, pois *“dá voz”* a saberes que tradicionalmente não têm espaço nas salas

de aula. (Quinteiro e Fonseca, 2018, p. 160-161)

A discussão das autoras também se aprofundam acerca da curricularização dos saberes tradicionais e locais, para que haja assim uma educação contextual, que atenda às demandas específicas das comunidades, pois a contextualização das práticas educativas são cruciais para o aprendizado. Sendo assim, tornando-se uma educação que seja multicultural, integrando diversos saberes

a construção de um currículo multicultural, deve se dar cotidianamente, pautada em um diálogo profundo entre os saberes que circulam nas salas de aula. Colocamo-nos contrários à lógica que hierarquiza, apaga e silencia conhecimentos que não são considerados válidos e verdadeiros. Um currículo que faça sentido é aquele em que as comunidades tradicionais se reconheçam e que possam, a partir dele, ampliar sua visão de mundo. (Quinteiro e Fonseca, 2018, p. 165)

Essa integração de saberes entre o científico e os locais, pode dar um aparato valioso para a educação escolar da comunidade, pois, referenciando Paulo Freire (2011)

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária —, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (p. 45)

Em relação à formas de como preservar concretamente sobre estes saberes, temos duas falas primordiais que nos abriram os olhos a como devemos repassar estes conteúdos, em que dois entrevistados, Seu Antônio e Dona Maria, nos deram um vislumbre de como inserir estes conhecimentos através de duas práticas pedagógicas:

em vez de botar nas cartilhas, eu não sei se ainda existe essa cartilha hoje, que coloca assim “o menino brinca com a bola”, “o menino brinca de carrinho”. Era pra botar assim, “o menino ajuda o papai na agricultura”, “o menino ajuda a colher a agricultura”, colher o produto do seu pai. Então, essas coisas que devem ser, como é que se diz, dito ou exclamado nas escolas, que é pra poder a agricultura não... não ter defasagem, né? (Antônio, 2025)

Tendo uma horta, uma horta comunitária, só com plantações medicinal. Seria muito bom. Você vê que até nos mercantil vende muita erva pra botar nas comidas. Isso aí já é tudo, tudo é com aquele espaço que serve, bota na salada. Por exemplo, é o hortelã. Hortelã, se você quiser usar ele na salada, você pode botar, que é muito bom. Hortelã. Tem outra erva, que é medicinal, que eu uso na salada também. Se a escola usasse uma horta medicinal, seria muito bom passar adiante para os alunos. Principalmente para os jovens de hoje, aprender mais. (Maria, 2025)

Nestas duas práticas, podemos perceber o quão importante é para as próprias autoridades em saberes locais, preservar e repassar tais conhecimentos para as novas gerações, perpetuando uma cultura que aparentemente vem se perdendo com o passar do tempo.

É neste entendimento que pensar em fazer educação pressupõe reconhecer os saberes dos educandos como também da bagagem cultural dos mais antigos de suas famílias e da comunidade, formulando questões críticas acerca dos conteúdos, do fazer ciência, de buscar, na subjetividade e na coletividade, reparar uma fragmentação de saberes que, muitas vezes, não busca o diálogo com as práticas culturais em que estamos inseridos.

4.5 Tipos de Saberes e Experiências

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

(Paulo Freire, 2011)

Ao analisar conceitos de saberes locais, tem-se uma gama de categorias e tipos de conhecimentos engendrados ao longo do tempo, postulados pelas experiências de vida e pela relação direta com o trabalho, com a prática e nas relações interpessoais, muitas vezes constituídos em comunidade.

É por isso que, nesta seção, serão demonstradas algumas experiências e como elas acontecem na prática. Em relação aos saberes agrícolas dos agricultores com as experiências com a natureza e as chuvas, temos o relato de Seu Antônio, que nos diz o seguinte:

Todo agricultor, ele tem as suas previsões. Fico vendo a questão de formiga, pássaro e outras coisas mais da natureza, né? A floração das árvores, né? Então isso aí ajuda muito o agricultor a criar as experiências da chuva, né? Apesar de que hoje já tem a FUNCEME que esclarece tudo, mas mesmo assim o agricultor tem suas experiências. (Antônio, 2025)

Nesta fala ele ressalta a importância da FUNCEME (Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos), um órgão do governo do estado do Ceará que faz previsões meteorológicas (Funceme, 2017), no entanto, ele também faz referência ao saber dos antigos nas previsões de chuvas, tendo em vista a importância das previsões para o plantio.

Um aspecto de observação para com estas experiências de chuvas é que o agricultor enfatiza saberes específicos, como o fato de a natureza e pequenos animais darem sinais,

como as formigas, os pássaros e dos astros, de quando e como será o inverno. A exemplo, as formigas:

tem uma formiga vermelha que ela faz um formigueiro grande e quando é pra chover, que a formiga é o seguinte, ela carrega, nessa época, ela carrega pra dentro do formigueiro quando é pra chegar o próximo inverno, sendo pra haver inverno, elas tiram de dentro pra fora aquele bagaço que botou, que é pra poder botar o bagaço novo. É uma coisa muito importante, muito interessante.

Se tratando dos pássaros, principalmente a Acauã,

Porque, segundo a experiência de algumas pessoas quando a Cuã canta no verão... Por exemplo, no período de inverno, quando é pra fazer sol, a Cuã canta quando tá chovendo. Quando é no período de estiagem, a Cuã canta pra chover. Eu não tenho muito essa experiência, mas alguém já mais velho do que eu falou isso aí, né? Então, os pássaros também ajudam nas experiências de inverno.

Ou quando ele retrata os astros como a estrela D'alva e a lua:

A outra experiência é a questão da estrela. Principalmente a estrela d'alva, né? Porque ela tem um movimento de dez meses embaixo e 10 meses em cima. E nessa rotação dela, a gente faz experiência do inverno, né? Faz experiência do inverno. Porque... A passagem dela, ou pra cima ou pra baixo, ela também domina o inverno.

Por exemplo, a lua cheia, quando ela sai muito embarcada no mês, é porque o outro chove bem. Se ela sai limpa, experiência dos mais velhos, né? Quando ela sai limpa, aí no outro mês chove pouco e por aí vai.

Dessa forma, “Os saberes partilhados pelo agricultor estão embebidos de uma sabedoria tradicional, revelada na compreensão aprofundada e experiência em relação a natureza, seus processos e relações” (Silva *et al.*, 2018, p. 05).

Logo, estes saberes e experiências, são cruciais para a sobrevivência das comunidades rurais, pois estas se sustentavam (e ainda se sustentam) sem o auxílio da técnica, como bem frisado por Seu Antônio, o que demonstra mais uma vez o quanto conhecer e viver no mundo natural, reconhecer na natureza sua sobrevivência, fez e faz parte de uma cultura que buscou conhecimentos entre os seus, advindo muitas vezes dos mais velhos, para dar continuidade à prática e o sentido do trabalho.

Com relação à rezadeira, Dona Luzia, em que esta foi aprendendo com sua mãe na prática de rezas do cotidiano, também adquiriu conhecimentos pelas das experiências de sua mãe, bem como suas também. Como por exemplo:

Chegou foi um menino lá em casa, na minha mãe. Eu tava lá nesse dia. Chegou uma prima minha, com o menino, aí ela disse, tia Precilda, chegou uma criatura lá em casa de manhã, botou... O bichinho tava comendo, quando ele terminou de comer, o bichinho começou a chorar, chorando, chorando e provocando, e com diarreia. (...) Aí a mãe rezou. Aí ela chegou lá em casa 12 hora do dia, Aí tá bem melhor, tá melhor, graças a Deus, já tá é querendo dormir. Aí a mãe disse, minha filha, eu não

sou Deus, isso aí tá nas mãos de Deus, mas o quebranto que botaram nele foi nas tripas dele, foi pra matar. Se ele escapar, é uma bênção, ele tá se acalmando, mas você vai ver. Pode esperar. Tenha cuidado, preste atenção, que daqui pra coisa, se ele for continuar desse jeito, nesse sonozinho, nessa lezeirazinha, nessa coisa, é a coisa da morte. Aí, quando foi seis, a irmã dela chegou lá em casa, na mãe. Tia Precilda... O fulano mandou dizer... A Bastiana mandou dizer que o neném já morreu. Aí, ela disse... Eu sabia, minha filha, eu sabia. Não disse a ela que coisa não, mas eu... eu previni ela. Disse a ela que tivesse cuidado, porque... naquela dormecinha dela, ele... Não corra não, porque botaram nas tripa. Bota nas tripa, bota pra matar, pode ter reza que tiver. Você pode rezar por nove rezadeiras, mas se ele não ficar bom, é porque não tem cura.

Outra experiência significativa da vida e trajetória de Dona Luzia, é quando ela destaca um pequeno relato seu de uma cura feita com uma criança da comunidade que estava com quebrante:

Está aí, não vou longe não. A mulher daquele policial ali, não é? Eu sei que ela vem aqui com a menina mole, esmurecida, esmurecida... Ela foi e disse, eu vim pra cá, pra rezar em fulano. Não dormi um pingão com essa menina. E essa menina brincava. Ela fazia tudo, alegre, satisfeita. Desde tamanhinha. Com dois anos, ou era três. Ela veio, a menina chegou aqui esgotada, assim, mole no colinho dela. E ela, desse jeito. Passei a noite com ela assim, aí eu fui e rezei e disse, é ela tem muito quebrante. E outra coisa, você tenha cuidado. Porque quem foi que, foi mulher que botou. (...) No creio em Deus Pai, se for no creio em Deus Pai é homem, se for na salve rainha, aí é mulher, no final da salve rainha é mulher. (...) Ela entrou até aqui, aí eu fui e rezei. Aí ela disse, olha Dona Liduina, a reza da senhora é muito boa. Pois, a bichinha já despertou, já foi caminhando. Foi caminhando daqui pra lá. Ela pegada no braço dela e ela foi caminhando. Bem alegre e satisfeita.

A trajetória de Dona Maria, a autoridade em saberes de plantas medicinais e remédios caseiros, demonstrou algumas especificidades de algumas plantas e para o que elas podem curar:

O hortelã eu faço, o povo ensina que é bom pra febre, né? Quando a gente tá com aquela dorzinha nos ossos, dor no corpo, o hortelã é bom. Ele é bom pra febre. E o mastruz é quando, às vezes, a gente tá sentindo uma dorzinha nos ossos, uma pancadinha, eu faço mastruz também, que é bom. Porque pra machucado, Não sei pra gente idoso, mas pra gente novo, se quebrar um osso e a pessoa ficar tomando mastruz junto com a corama, o osso emenda. O osso emenda. Mas eu já vi caso de gente mais velha que se curou tomando mastruz com a corama. Já vi falar em casa. De gente conhecida nossa. Que quebrou o braço e... Fez a atadura em casa mesmo, o negócio em casa mesmo, botou umas placas no braço, não foi nem para o hospital. E danou no mastruz e curou.

Dona Luzia, a rezadeira, também faz alusão aos remédios caseiros na seguinte fala:

Tem dia que eu tô com a minha urina mais vermelha do que isso aí. Ela me ensinava, ela ensinava, minha fia, toma uma arueira, toma uma ameixa, faz um chá do cabelo de milho... Faz um chá do cabelo de milho, com bago do côco... com a raiz da chanana, com a raiz da quebra-pedra, tudo isso. no tempo que eu adoeci dessa dor na urina e com essa infecção urinária o médico passou uns comprimidos, não serviu pra nada. Aí eu vou fazer o remédio que a mãe me ensinou. Fiz o remédio que a mãe me ensinou até hoje. Não sinto dor nas urinas, não sinto infecção urinária mais. De jeito nenhum, graças a Deus.

É possível observar que, nestas práticas de saberes, os conhecimentos agrícolas, geralmente estão ligadas aos homens da comunidade, enquanto as práticas de cuidado, estão intimamente ligadas às mulheres. A cura pelos remédios caseiros e pela reza, é algo relacionado ao cuidado, que comumente é atrelado à figura feminina, algo que faz parte da estrutura patriarcal que está inserida nesta comunidade. Em consonância com esta premissa, Santiago (2023) destaca que

essa prática de as mulheres tomarem a dianteira no exercício do cuidado com a saúde do corpo e da alma do outro vem de longa data no Brasil, e está possivelmente ligada ao cuidado que os mais frágeis tinham uns com os outros. Nessa abordagem, refiro-me aqui aos indígenas, aos africanos escravizados e trazidos para o Brasil e aos homens e mulheres livres pobres. (p. 84)

Ao relacionar práticas de agricultores e as práticas de cura das rezadeiras e curandeiras, temos uma síntese de saberes que estão relacionados às vivências com mundo; uma forma própria de observar e construir conhecimentos pautados nas experiências individuais, mas também na coletividade da comunidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção cumpre a função de demonstrar, de forma sintética e articulada, a coerência entre o percurso investigativo traçado e os resultados obtidos. Nessa etapa, retoma-se o problema central que orientou a pesquisa, explicitando como as evidências coletadas permitem respondê-lo de maneira coerente. São retomados os objetivos gerais e específicos, destacando-se os principais achados, a pertinência teórica dos mesmos e a relevância prática para o campo de estudo.

Além disso, apresentam-se as contribuições científicas e sociais, reconhecem-se limitações metodológicas e indicam-se caminhos para pesquisas futuras. Assim, a seção favorece a percepção dos principais avanços empreendidos pela pesquisa, concluindo o trabalho com clareza e rigor acadêmico.

Do exposto, compreende-se que os objetivos delineados foram atendidos, pois a investigação identificou autoridades de saberes locais, caracterizou práticas reconhecidas e relacionou os saberes de Mazagão 3 aos conteúdos curriculares, comprovando seu valor formativo para a educação local. Ao recuperar a noção de educação para o campo como dimensão que abrange currículo, formação continuada e educação formal, o estudo reafirmou a necessidade de uma pedagogia popular crítica e libertadora, capaz de tensionar relações de poder e promover o direito à memória coletiva.

O problema de pesquisa indagava de que modo os conhecimentos produzidos pela experiência sustentam identidade, subsistência e sentido comunitário, bem como quais aportes oferecem ao ensino. As evidências demonstraram que esses saberes, imbricados em práticas agrícolas, uso de plantas medicinais e rituais de cura, respondem pela coesão social da comunidade em questão e podem contextualizar o currículo, ressignificando conteúdos escolares à luz da vida no território. Ao estabelecer um ensino que preserva comunidades e seus saberes, ultrapassa-se a mera elaboração de planos de aula: fomenta-se uma educação crítica que, no cotidiano da sala de aula, convoca identidade, cultura e pertencimento, permitindo que estudantes compreendam sua localidade e reafirmem sua história.

Os resultados alcançados indicaram três eixos estruturantes: cultivo, cultura e religiosidade como organizadores da experiência social. Observou-se que a aprendizagem dos saberes locais ocorre majoritariamente por oralidade e prática compartilhada no trabalho agrícola, nas conversas e nas trocas de experiências do cotidiano, e nos cuidados domésticos de saúde. Nesse processo educativo oralizado, geracional e ancestral, banhado pela experiência das comunidades, são construídos saberes tradicionais cuja riqueza pode, e deve,

ser retomada pela escola, garantindo continuidade intergeracional. Como foi discutido neste trabalho, embora a instituição escolar atribua valor reduzido a esse repertório, docentes e moradores perceberam nas práticas locais potencial para integrar agricultura, saúde e rituais de cura às aulas de ciências, história local e educação ambiental, tensionando o currículo urbano-centrado dominante.

A pesquisa contribui ao evidenciar que a inclusão do patrimônio imaterial de Mazagão 3 nas propostas pedagógicas pode promover aprendizagens significativas, fortalecer o pertencimento estudantil e sustentar a conservação de recursos naturais, reforçando a sustentabilidade desses saberes. Além disso, oferece subsídios à formulação de políticas públicas de formação docente, incentiva a elaboração participativa de planos de estudo e sugere práticas interculturais articuladas a redes comunitárias. Tais temas podem ser desenvolvidos pela autora a partir dessa primeira incursão na pesquisa acadêmica. Assim, pesquisas futuras da autora podem aprofundar em questões sobre como a educação escolar se beneficia desses saberes locais, as formas de construção de um currículo que valorize a diversidade epistêmica e modos de reconhecer o campo como espaço de criação de conhecimento.

Quanto às limitações, destacam-se a curta duração da observação participante, as restrições de acesso a reuniões escolares e a dependência da memória coletiva para reconstruir eventos, fatores que limitaram a profundidade das análises. Pesquisas futuras poderão ampliar a permanência em campo, envolver múltiplas escolas rurais, acompanhar a implementação de propostas curriculares elaboradas com comunidades e examinar seus efeitos na aprendizagem. Recomenda-se ainda investigar formatos de formação continuada que articulem universidade, escola e movimentos sociais, bem como avaliar políticas de financiamento que assegurem recursos para materializar uma educação para o campo efetivamente crítica, libertadora e comprometida com a preservação dos conhecimentos tradicionais.

7. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. São Paulo. 1977.

BORGES, Miguel Angelo Velanes. SABERES E PRÁTICAS DE REZADEIRAS E BENZEDEIRAS EM COMUNIDADES DE CAMAÇARI: diálogos entre saberes populares e educação formal. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**, p. 1-11, jun. 2017. Disponível em: https://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1507552385_ARQUIVO_SaberesepraticasdeRezadeirasebenzedeirass.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1996). Normas, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

DA SILVA KUNZ, Sidelmar Alves; COSTA, Sandra Regina Santana; DE QUEIROZ, Norma Lúcia Neris. **SUJEITO DO CAMPO: POLÍTICAS E DIRETRIZES DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. CONEDU. VI Congresso Nacional de Educação. Editora Realize. 2019. 16 p. Acesso em: 09 jul. 2023

DEMO, P. **Pesquisa qualitativa**. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Rev.latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril de 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/wSwfj7n6VCZJ4gShkMCFF9f/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 09 jul. 2023.

DINIZ, Ericka Ellen Cardoso Da Silva. **A arte de curar: saberes e práticas de rezadeiras e benzedoiras no cuidar da saúde**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45550>>. Acesso em: 07 abril 2025 21:12

FUNCEME, 2017. Governo do Estado do Ceará. Secretaria dos Recursos Hídricos do Ceará. Disponível em: http://www.funceme.br/?page_id=352. Acesso em: 09 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DE LIMA, Neusa Aparecida; GHEDINI, Cecília Maria. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NOS TERRITÓRIOS RURAIS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Revista Inter-Ação**, v. 49, n. 1, p. 397-413, 2024.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, vol. 17, núm. 4, 2018, -, pp. 05-18 Universidade Nove de Julho Brasil. Acesso em: 31 mar. 2025.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba,

2011. p. 1-304. Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

Moraes, Maria Cândida; Almeida, Maria da Conceição (orgs.). **Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 33-45.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JUNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da Usp, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, jul. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420140000800027>. Acesso em: 27 nov. 2024.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do; BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 62-75, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. **Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo**. Revista Mercator, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 47-58, set. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/4767>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **“Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/guarani**. Ciência & Educação (Bauru), [S.L.], v. 14, n. 3, p. 381-396, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132008000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kyk6mbrj3Vbcp6JZDb6HDWf/?format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

PINTO, Heldina Pereria. **O global e o local na construção de práticas curriculares**. 2005. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9777/1/Tese%20Heldina%20Pereira%20Pinto.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PREFEITURA Municipal de Capistrano, 2025. Disponível em: <https://capistrano.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 08 maio 2025.

SANTOS, Francimário Vito dos. O ofício das rezadeiras como patrimônio cultural: religiosidade e saberes de cura em Cruzeta na região do Seridó Potiguar. Revista CPC, São Paulo, Brasil, n. 8, p. 6–35, 2009. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v0i8p6-35. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15647>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SANTOS, Marcelo Guerra; QUINTEIRO, Mariana. **Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. 194 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zfzg5/pdf/santos-9788575114858.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. O Processo Educativo na Perspectiva Histórico-Cultural. **Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 93, p. 4-21, ago. 2014.

SILVA, Márcia Brito da *et al.* Agroecologia, campesinato e saberes tradicionais: um diálogo a partir das práticas sustentáveis em um estabelecimento familiar em São Domingos do Capim - Pa. **Cadernos de Agroecologia**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 1-7, jul. 2018. Acesso em: 10 abril 2025.

SILVEIRA, Elaine Machado. O ENCANTAMENTO DOS SABERES: OLHARES E CONTEXTOS. In: **Saberes locais e escola: entre olhares, diálogos e encantos**. Tubarão. Universidade do Sul de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em educação. 2014. 33-46. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/c9d3c0ab-9858-46e9-8215-c3e957a11b22>. Acesso em: 10 out. 2024.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**
The ethnographical research interfaces in the education. Revista Linhas, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>. Acesso em: 3 fev. 2025.

TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. III. OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS: a essência da memória. In: TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 85-128.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. SABERES LOCAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR. In: **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na escola das águas extensão São Lourenço, no pantanal de mato grosso do sul**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2014. Cap. 2. p. 40-55. Disponível em: <https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2019/05/patricia-zerlotti-os-saberes-locais-dos-alunos-sobre-o-ambiente-natural-e-suas-implicacoes-no-curriculo-escolar-um-estudo-na-escola-das-aguas-extensao-sao-lourenco-no-pantanal.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Saberes locais e suas contribuições para a educação e cultura da comunidade Mazagão 3

Bloco 1 — Formação e Aprendizagem dos Saberes Locais

Questões principais:

1. Poderia nos contar como e com quem o(a) senhor(a) aprendeu os saberes que hoje detém?
2. Quais momentos ou situações da sua vida foram mais importantes para a construção desses conhecimentos?
3. Há alguma história ou memória marcante que o(a) senhor(a) gostaria de compartilhar sobre como aprendeu a lidar com a agricultura, as plantas medicinais ou as rezas?

Perguntas complementares opcionais:

- Como o(a) senhor(a) aprendeu a interpretar sinais da natureza, como a previsão de chuvas ou mudanças no clima?
- Como o (a) senhor (a) aprendeu a lidar com os saberes relacionados à reza?
- Esses saberes foram aprendidos apenas na prática ou também em conversas e ensinamentos mais formais dentro da comunidade?

Bloco 2 — Práticas e Transmissão dos Saberes

Questões principais:

4. De que maneira o(a) senhor(a) compartilha esses saberes com outras pessoas da comunidade, especialmente com os mais jovens?
5. O que o(a) senhor(a) considera mais importante transmitir sobre esses conhecimentos para as futuras gerações?
6. Existem rituais, costumes ou momentos especiais em que esses saberes são passados adiante? Poderia descrevê-los?

Perguntas complementares opcionais:

- Os jovens da comunidade têm demonstrado interesse em aprender esses conhecimentos? Como o(a) senhor(a) percebe isso?
- O(a) senhor(a) já ensinou esses saberes para filhos, netos ou outras crianças da comunidade?

Bloco 3 — Significados e Sentidos dos Saberes Locais

Questões principais:

7. Para o(a) senhor(a), o que esses saberes representam para a vida da comunidade?
8. Quais valores ou ensinamentos estão presentes nesses saberes?
9. O(a) senhor(a) acredita que esses conhecimentos ajudam a fortalecer a identidade da comunidade? De que forma?

Perguntas complementares opcionais:

- Existe alguma crença ou valor presente nesses saberes que o (a) senhor (a) considera importante?

Bloco 4 — Relações com a Educação Escolar

Questões principais:

10. O(a) senhor(a) percebe se, na escola da comunidade, os saberes locais são valorizados ou mencionados? Poderia dar exemplos?
11. Que sugestões o(a) senhor(a) daria para que esses conhecimentos sejam mais reconhecidos e ensinados nas escolas?
12. O(a) senhor(a) gostaria que seus saberes fossem preservados através da escola? Como imagina que isso poderia ser feito?

Perguntas complementares:

- O que o(a) senhor(a) gostaria que as crianças aprendessem primeiro sobre a comunidade e seus saberes?
- Acredita que a escola pode ajudar a manter viva a cultura da comunidade? De que forma?

Encerramento:

- Deseja compartilhar mais alguma história, conselho ou pensamento sobre a importância dos saberes locais para a nossa comunidade?

APÊNDICE II

GUIA DE APLICAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Introdução Oral para Entrevista

Início da entrevista:

Olá, [nome do entrevistado(a)]!

Gostaria de agradecer pela sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Meu nome é [seu nome] e estou realizando um estudo para entender como os saberes locais da nossa comunidade de Mazagão 3 foram construídos, como são transmitidos e como contribuem para a educação e cultura local. Você foi indicado(a) pela comunidade como uma autoridade de saberes locais sobre [destacar o conteúdo dos saberes locais que a pessoa específica detém]

Esta entrevista é voluntária e todas as informações compartilhadas serão usadas apenas para fins acadêmicos. Seu nome verdadeiro será preservado, caso deseje, para garantir sua privacidade.

Gostaria de pedir sua autorização para gravar esta entrevista para melhor registro. A gravação e o uso dos dados serão realizados com seu consentimento.

O(a) senhor(a) pode interromper ou desistir da entrevista a qualquer momento.

Podemos começar? O(a) senhor(a) autoriza a gravação e o uso dos dados para os fins da minha pesquisa?

(Se autorizado, iniciar a gravação e registrar verbalmente a autorização no início do áudio.)