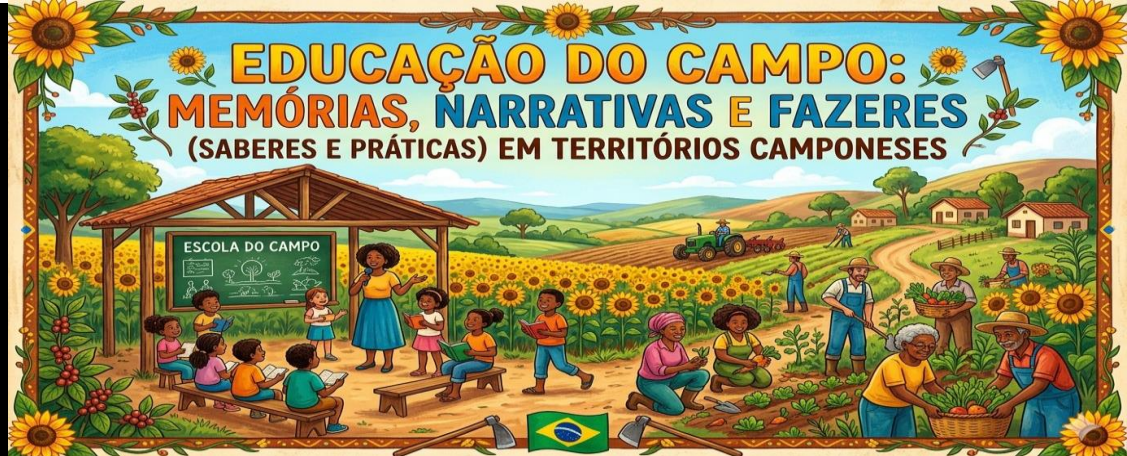




A ROÇA COMO UM TERRITÓRIO DE APRENDIZADO E RESISTÊNCIA CULTURAL EM CONCÓRDIA DO PARÁ/AMAZÔNIA

THE COUNTRYSIDE AS A TERRITORY OF LEARNING AND CULTURAL RESISTANCE IN CONCÓRDIA DO PARÁ/AMAZÔNIA

Shirlei Rodrigues de Oliveira

Rede Municipal de Ensino - Castanhal/PA

shirleirodrigues017@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0138-3204>

Maria das Graças da Silva

Universidade do Estado do Pará

magrass@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-8435>

RESUMO: Este texto investiga a configuração de práticas educativas no trabalho na e da roça por meio da caracterização dos saberes e das vivências dos três moradores mais antigos da comunidade Santa Maria V, no município de Concórdia do Pará. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa de campo sob o enfoque do materialismo histórico-dialético. A base teórico-conceitual sustenta-se nas contribuições de Carlos Rodrigues Brandão (1985), Bernardo Mançano Fernandes (2005), Paulo Freire (1987), Maria das Graças da Silva (2007; 2017; 2018; 2021) e Jaume Trilla (2008), especialmente sobre as modalidades de educação em ambiente de educação não formal. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, sendo posteriormente sistematizados pela análise de conteúdo. Os resultados comprovaram que os processos educativos da roça se baseiam na transmissão de saberes entre as gerações pelo diálogo e pela mediação, bem como na reprodução da atividade laboral dos pais pelos filhos. Assim, as vivências desses sujeitos contribuem para que a roça seja um espaço de circulação de conhecimento, cujas dinâmicas socioeducativas dialogam e se equiparam à educação formal praticada nos centros urbanos.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas. Saberes. Território Educativo

ABSTRACT: This text examines the educational practices in rural labor by characterizing the knowledge and experiences of the three oldest residents of the Santa Maria V community, located in Concórdia do Pará, north of Brazil. The study adopts a qualitative approach, developed through field research grounded in a historical-dialectical materialism perspective. Its theoretical and conceptual framework is based on the contributions of Carlos Rodrigues Brandão (1985), Bernardo Mançano Fernandes (2005), Paulo Freire (1987), Maria das Graças da Silva (2007; 2017; 2018; 2021) and Jaume Trilla (2008), especially on the modalities of education in non-formal environments. Data were collected through semi-structured interviews and participant observation, later systematized using content analysis. The results reinforced that the educational processes in rural areas are based on the intergenerational transmission of knowledge through dialogue and mediation, as well as on the reproduction of parents' labor activity by their children. Thus, the experiences of these individuals contribute to establishing the rural field as a space for the circulation of knowledge, whose socio-educational dynamics both interact with and are equivalent to the formal education practiced in urban centers.

KEYWORDS: Educational Practices. Knowledge. Rural Labor.

Introdução

Este trabalho resulta da pesquisa intitulada “A roça como espaço de produção e circulação de saberes: outras estratégias no e do fazer educação”, realizada com a comunidade de Santa Maria V, no município de Concórdia do Pará, no estado do Pará. Propõe reflexões e análises da educação para além dos muros da escola, tendo como referência a roça enquanto espaço de produção e circulação de saberes, logo, de formação humana.

Visa investigar a configuração de práticas educativas no trabalho na e da roça por meio da caracterização dos saberes e vivências dos sujeitos camponeses dessa comunidade. Conta com as contribuições teórico-conceituais de Brandão (1985), Fernandes (2005), Freire (1987), Silva (2007; 2017; 2018; 2021) e Trilla (2008), posto que discutem diferentes contextos e perspectivas epistemológicas em que a educação acontece, seja nas modalidades de educação não formal, seja na educação no e do campo, que podem ser confirmadas como saberes e práticas educativas.

A pesquisa foi motivada por memórias de tempos em que uma das autoras viveu no campo. Ao precisar deslocar-se para a cidade para acessar o ensino superior – trajetória comum a grande parte dos jovens amazônidas -, carregou consigo lembranças do trabalho de seus familiares na roça. Ao retornar à sua comunidade de origem com um olhar mais crítico e já inserida em uma universidade pública em Belém, ela transforma sua trajetória pessoal em objeto de investigação científica, validando a própria história e a de seus ancestrais como parte do desenvolvimento intelectual.

Dito de outra forma, a pesquisa origina-se de uma inquietação pessoal: o fato de que os conhecimentos necessários para a sobrevivência e produção na roça - como o manejo da terra, a queima controlada, o plantio da maniva, a produção da farinha - são frequentemente invisibilizados pela ciência acadêmica e pela educação formal. Orienta-se pela seguinte questão: Como as práticas de trabalho na roça se configuram como processos educativos da educação não formal e saberes do campo?

Com base nessa problemática, definiu-se como objetivo principal investigar a configuração de práticas educativas no trabalho na e da roça por meio da caracterização dos saberes e vivências dos sujeitos camponeses da comunidade Santa Maria V. O processo investigativo busca mapear os conhecimentos acumulados pelos mais velhos, transmitidos entre gerações, partindo do entendimento de que a roça é um espaço educativo onde múltiplas aprendizagens são produzidas. Com esta publicação, espera-se dar visibilidade a essa comunidade, historicamente silenciada pelas ciências hegemônicas e por práticas colonialistas.

É fundamental compreender por que os saberes que integram a cultura das comunidades tradicionais – que circulam no interior da comunidade, são transmitidos entre gerações e dinamizam seus modos de vida – não são incorporados ao ensino escolar. Em consonância com Brandão (1985) e Freire (1987), parte-se do pressuposto de que a roça pode ser compreendida como um espaço de produção e circulação de saberes. Trata-se de autores fundamentais para compreensão da realidade empírica e análise dos dados produzidos, pois defendem que os seres humanos se educam mutuamente, mediados pelo mundo – neste caso, pela roça, concebida como espaço de trabalho e aprendizagem.

Freire (1987) valoriza os saberes construídos nas vivências cotidianas, situando-os no contexto dos processos educativos, o que nos possibilita uma nova forma de compreender o lugar da roça na comunidade. Essa perspectiva supera a ideia de que reconhecer esse espaço como um campo vasto de produção de saberes, o que antes não era possível, sobretudo porque, na maioria das vezes, a educação escolar não dialoga com as experiências dos estudantes camponeses. Essa perspectiva supera a ideia de que o conhecimento se restringe à escola e reforça o pensamento de Brandão (2002), ao afirmar que os saberes produzidos no cotidiano também educam. No entanto, tais saberes ainda são pouco reconhecidos pelos próprios sujeitos do campo, especialmente devido às exigências e desafios da vida rural.

Essa pesquisa assume relevância científica e social ao abordar uma temática que ganha espaço nos cursos de licenciatura das universidades amazônicas, e, ao mesmo tempo por reconhecer a importância dos interlocutores camponeses na interlocução com os espaços acadêmicos. No que se refere à educação formal quanto nos ambientes não escolares, a educação do e no campo tem se constituído

como uma importante temática de pesquisa. No que se refere aos espaços não escolares, em consonância com Silva (2007), os saberes construídos nas vivências cotidianas configuram especificidades de uma “educação do território”, que se realiza para além de livros e espaços formais.

Esses saberes do cotidiano integram práticas de aprendizagem que podem ocorrer em espaços diversos do campo, como a roça, por exemplo, contribuindo para a compreensão do contexto territorial em que se inserem os sujeitos históricos portadores desses conhecimentos, a exemplo dos camponeses da pequena agricultura familiar.

Deste modo, ainda que essas outras formas de fazer a educação sejam reduzidas nos desenhos curriculares escolares e nos debates acadêmicos, esse diálogo está ganhando espaço e visibilidade pelos grupos de pesquisas e estudiosos que se dedicam sobre essas diversas realidades.

Logo, ao reconhecer a importância de dialogar com os conhecimentos dos sujeitos do campo, este estudo volta-se à educação do e no campo, em sua dimensão não formal, presente nos saberes que circulam nessas práticas e que antecedem e/ou extrapolam o ensino formal. Nesse sentido, busca-se dar visibilidade aos sujeitos da comunidade Santa Maria V, ao reconhecer, sob a perspectiva científica, a relevância dos conhecimentos por eles construídos.

Trilla (2008) contribui para situar essas práticas nos âmbitos da educação formal, não formal e informal. Segundo o autor, a educação formal abrange processos marcados pela intencionalidade e sistematização institucional; a educação não formal também é intencional, porém ocorre fora das instituições escolares; já a informal não pressupõe intencionalidade e se realiza em diferentes contextos, mediada pelas interações entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, Trilla (2008, p. 38-39) afirma que:

[...] a educação formal e a não-formal são, como vimos, intencionais, contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos.

Segundo o autor, é comum caracterizar a educação não formal como aquela que se realiza fora do marco institucional da escola ou a que se afasta dos

procedimentos escolares convencionais. Assim, pensar a roça como espaço educativo implica refletir sobre as práticas e os conhecimentos que orientam esse fazer: desde a escolha do local para o roçado, as medidas de delimitação, o período ideal de preparo e queima, até a observação do tempo de cultivo, próprio de cada plantação, entre outros saberes que ali circulam.

Compreender tais conceitos de forma clara é fundamental para delimitar suas especificidades. Entretanto, tais distinções não têm como finalidade esgotar as possibilidades de interpretação, mas, ao contrário, objetivam ampliá-las a partir de uma compreensão mais abrangente.

A seguir, contextualiza-se a roça como espaço de produção de saberes, com base em contribuições de autores da área, buscando dialogar com a diversidade de conhecimentos presentes no meio rural. Nesse sentido, o estudo também pretende incentivar graduandos do campo a produzirem pesquisas sobre suas próprias experiências, contribuindo, gradualmente, para a formação de uma rede de estudos construída pelos próprios sujeitos do campo.

Procedimentos metodológicos

Como mencionado anteriormente, este trabalho propõe analisar a educação para além dos muros da escola, tendo como foco a comunidade de Santa Maria V, no município de Concórdia do Pará. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), compreendido como um conjunto de procedimentos metodológicos que segue uma postura política e epistemológica diante do fenômeno social investigado.

A partir desse enfoque, foi possível adentrar as dimensões subjetivas da comunidade e, simultaneamente, buscar a compreensão da totalidade dos processos sociais. Nessa perspectiva, o MHD mostrou que os saberes da roça não se constituem de forma isolada, posto que estão articulados à economia (por meio da agricultura familiar), à história (pela ancestralidade) e à política (especialmente no que se refere à ausência de políticas públicas).

Além disso, o método identifica as contradições que atravessam o território e suas práticas culturais. No caso da roça, embora os saberes nela produzidos sejam

ricos e complexos, permanecem, em grande medida, desvalorizados pela ciência hegemônica, o que revela uma contradição inerente a essa dinâmica social.

No que se refere ao *lócus* e aos sujeitos da pesquisa, em consonância com o MHD, as aproximações e interlocuções foram construídas por meio da escuta sensível. Tal procedimento permitiu reconhecer os participantes não apenas como interlocutores da pesquisa, mas como sujeitos sociais que compartilham sua práxis - entendida, neste estudo, como a articulação entre o pensar e o fazer na terra.

Quanto aos critérios de seleção, optou-se pela “maior experiência”, por compreendê-la como elemento fundamental para apreender a trajetória histórica e os processos de constituição da comunidade. O diálogo e a presença foram fundamentais para a produção de dados. A entrevista semiestruturada se configurou como um diálogo freiriano, no qual pesquisador e pesquisado construíram o conhecimento conjuntamente. Aliado a isso, a observação participante permitiu acompanhar práticas como o plantio da maniva e a queima da roça, bem como possibilitando a imersão na realidade da comunidade, para compreendê-la “por dentro”.

Os dados foram sistematizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, organizando as falas em três categorias: saberes da roça, identidade campesina e educação não formal. Essa abordagem possibilitou analisar o fenômeno do empírico ao abstrato, chegando a uma compreensão concreta da roça enquanto espaço de resistência. Nela, o camponês não age apenas por instinto: ele reflete, planeja com base na ancestralidade e executa, transformando a natureza e a si mesmo, configurando-se como um “intelectual da terra”.

Assim, o MHD revelou que os saberes da roça constituem uma forma de educação, na qual o trabalho é o princípio educativo fundamental do ser humano, valorizando o campo e reconhecendo os sujeitos historicamente silenciados.

O campo para além de um espaço de produção e trabalho

A constatação de que existem conhecimentos produzidos que orientam as práticas cotidianas do campo torna-se fundamental no contexto escolar, ainda que não seja uma realidade predominante. Daí a necessidade de uma educação que

envolva o protagonismo da pluralidade de saberes. Por essa perspectiva, a educação do campo pode se constituir nesse espaço de convergência entre a pluralidade de contextos, integrando as diferentes modalidades de educação (formal, não formal e a informal).

Nessa linha, Fernandes (2005, p. 1-2) argumenta que

[...] para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo.

A educação no campo, portanto, representa uma conquista que possibilitou a construção de políticas educacionais voltadas para os sujeitos desse território, considerando suas especificidades e potencialidades. Nesse contexto, o campo se configura como um espaço de produção e circulação de saberes, no qual as comunidades campesinas mantêm uma relação profunda com o território, marcada tanto pela identidade quanto pelo sentimento de pertencimento.

Discutir essa educação é, também, refletir sobre o significado singular que o campo possui para os camponeses, uma vez que sua relação com o espaço transcende a utilidade prática, assumindo dimensões de existência e de reconhecimento de sua própria identidade. Fernandes (2005, p. 2) afirma o seguinte:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

O campo não é apenas um espaço de produção e de trabalho: é, também, um território de múltiplas dimensões culturais, marcado por modos de vida, saberes e crenças que, segundo Fernandes (2005), constituem um espaço multidimensional.

Falar em “educação do campo” é reconhecer esses contextos, construídos historicamente e nas relações sociais das comunidades, que valorizam a experiência, a identidade e a subjetividade dos sujeitos, em contraste com o agronegócio, que prioriza lucro e produtividade e mantém uma relação puramente mercadológica, sem

considerar a dimensão subjetiva e cultural dos sujeitos. Para os sujeitos camponeses, o campo possui uma dimensão subjetiva pouco reconhecida pela sociedade hegemônica, sendo um espaço de construção de existências e de convivência com a natureza e a sociedade, pautado no respeito aos saberes locais.

Logo, compreender a educação do campo exige reconhecer a pluralidade desses espaços, uma vez que cada comunidade apresenta suas peculiaridades, nas quais se constituem identidades próprias, refletindo realidades e necessidades específicas. Por isso, é preciso evitar generalizações, pois considera-se que, dentro de um mesmo território, coexistem diferentes relações de existência.

Segundo Fernandes (2005), o objetivo das lutas pela educação camponesa é assegurar condições que contemplem essas particularidades, permitindo que os sujeitos sejam protagonistas do processo educativo sem, no entanto, afastá-los de sua realidade. Nesse sentido, educadores oriundos de outros contextos devem evitar transpor práticas externas, devendo incorporar o contexto e os saberes próprios do campo em suas ações pedagógicas.

A roça como espaço de trabalho, produção e circulação de saberes

O diálogo com os sujeitos da comunidade Santa Maria V sobre seus saberes e vivências foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo. Nos primeiros contatos, adotou-se uma postura ética e política, oferecendo todos os esclarecimentos necessários acerca do contexto e dos objetivos da pesquisa, ressaltando a relevância dos relatos dos participantes. Buscou-se compreender os saberes que eles, enquanto sujeitos históricos, acumulam e transmitem ao longo de suas experiências.

Ao refletir sobre a complexidade da organização social que permeia o campo da educação, torna-se evidente que existem múltiplas formas de realizar a prática educativa. Nesse sentido, abre-se espaço para valorizar sujeitos cujos saberes se constituíram a partir de suas vivências práticas, tornando-os educadores em seus contextos. Esse papel se manifesta na transmissão de conhecimentos às gerações seguintes, por meio do ensinamento de filhos e netos sobre aquilo que aprenderam com seus próprios pais, consolidando práticas educativas enraizadas na experiência e na história do campo.

Tal movimento aproxima-se do pensamento de Freire (1987), para quem o educador não é aquele que educa, mas aquele que, enquanto educa, se permite por meio do diálogo aprender, sendo a educação uma troca de saberes. Nesse contexto de significação das aprendizagens, Freire (1987) enfatiza a importância da contextualização da educação, ou seja, trabalhar a partir do conhecimento do sujeito para que o aprendizado tenha relevância e aplicabilidade em seu cotidiano. Quando o educador não considera o contexto, distancia-se das experiências dos sujeitos, e o que poderia constituir-se em um diálogo significativo transforma-se em uma “narração”, como o autor denomina.

Nessa linha, uma pedagogia contextualizada está intrinsecamente ligada a uma concepção ampliada de educação, que reconhece a existência de múltiplos ambientes e territórios nos quais saberes são produzidos e circulam. Como já indicado na motivação desta pesquisa, observa-se que a educação formal, em muitos contextos, não valoriza os saberes e práticas presentes nas diversas atividades de trabalho do e no campo, como o cultivo da roça, desconsiderando formas de educação não formal e não institucionalizadas que se manifestam nessas práticas cotidianas.

Trilla (2008) afirma que a instituição escolar alcançou um nível alto de sistematização pedagógica e metodológica, restringindo quase que exclusivamente a educação formal a esse espaço. Como consequência, a educação não formal – que ocorre fora das instituições escolares – seguiu invisibilizada e desvalorizada por determinados segmentos da sociedade. O autor enfatiza que, embora a escola represente o meio mais reconhecido de educação formal, ela é apenas uma dentre várias maneiras de produzir educação. Mesmo em sociedades escolarizadas, existem dinâmicas e práticas em outros contextos que contribuem para o sucesso do processo educativo.

Assim, a educação não ocorre de forma isolada, posto que é atravessada pelas relações humanas e pela historicidade. Nesse sentido, os processos educativos formais e não formais estão em constante diálogo, apesar de apresentarem diferenças de cunho teórico-prático. No caso das práticas culturais de trabalho na roça, é importante reconhecer que são, em grande parte, realizadas por homens e mulheres com acesso limitado à educação formal. Por meio de suas vivências na

comunidade e no campo, esses sujeitos desenvolvem outras formas de educação, construindo modos próprios de ensino-aprendizagem. Eles aprendem com os trabalhos transmitidos pelos pais e, por sua vez, ensinam aos filhos, possibilitando-lhes a oportunidade de frequentar a escola como forma de resistência e de acesso a alternativas além do trabalho rural, sem jamais desvalorizar a importância e a dignidade do labor na roça.

Dessa forma, a convivência na vida campesina comprova que, para os sujeitos do campo, a roça e o território rural possuem significados singulares em seu cotidiano, pois constituem espaços de interação pautados na horizontalidade das relações sociais e práticas, integrando-se à produção de suas existências e à transmissão de saberes culturais e educativos. Silva (2018, p.115), considera que:

[...] a história mostra que sociedades e/ou grupos sociais buscam construir seus territórios na relação direta com a natureza como forma de garantir às suas condições de existência e/ou seu desenvolvimento.

Isso foi perceptível durante as observações na comunidade Santa Maria V, uma vez que o uso da terra e de seus recursos naturais ocorre de maneira consciente, com o cuidado de preservar um espaço que sirva futuramente de trabalho e vivência para as próximas gerações. A comunidade e a roça não são apenas *locus* de análise, mas territórios que transcendem a dimensão material, possuindo também dimensões histórica, identitária e de pertencimento. Nesse contexto, configura-se como um espaço de aprendizagem e de resistência cultural.

Para os interlocutores desta pesquisa, a educação do campo, em muitos casos, relaciona-se ao saber utilizar o território como meio de produção da própria existência. Segundo Silva (2018, p. 116), é “[...] por meio da relação que estabelecem com a natureza e suas matérias que essas comunidades constroem uma interdependência mútua, que conforma uma totalidade”. Essa interdependência evidencia-se nos relatos da comunidade, que demonstra conhecer e respeitar o tempo da natureza para realizar suas atividades de forma sustentável. Embora o processo de fazer a roça envolva o desmatamento, essa prática não se realiza com fins de lucro, mas constitui uma estratégia de subsistência, garantindo meios de vida e continuidade das tradições comunitárias.

Saberes que orientam o trabalho no espaço da roça

Para entender os saberes do campo, é necessário dialogar com concepções teóricas que considerem as especificidades territoriais. Silva (2007; 2017; 2021), a partir de suas pesquisas, evidencia que, frequentemente, tais particularidades e saberes próprios de cada território não são devidamente considerados, o que contribui para a construção de uma visão homogeneizadora das comunidades tradicionais na Amazônia, resultando na subsunção de suas especificidades socioculturais. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar e discutir os diversos contextos sociais que compõem as comunidades camponesas a fim de reconhecer sua pluralidade e complexidade.

No contexto da comunidade Santa Maria V, os saberes e práticas presentes no cotidiano são protagonizados por sujeitos que criam e recriam estratégias de resistência diante das dificuldades existentes no campo. Na perspectiva de Silva (2021), nos espaços camponeses as aprendizagens acontecem em ambientes informais e a educação é baseada na vivência, observação, oralidade e trocas de experiências, sem envolver um sistema institucionalizado como é a realidade da educação escolar.

Neste tópico, com base na análise das falas dos interlocutores¹ durante as entrevistas, adotou-se como fio condutor a compreensão dos saberes que orientam o trabalho no espaço da roça e o modo como esses saberes práticos dinamizam a práxis da educação não formal. As narrativas pontuam que a roça é um espaço educativo dinâmico, no qual os processos de aprendizagem se constituem por meio da oralidade, da observação, da imitação e da mediação intergeracional. Transmitidos no cotidiano, tais saberes, embora não se organizem segundo a lógica da educação formal, apresentam elevada complexidade técnica e social, articulando-se à construção da identidade camponesa, contribuindo não só para a produção da existência das famílias, mas também para a reprodução da vida comunitária.

Essa percepção se associa epistemologicamente à afirmação de autores que sustentam a ideia de que a educação está presente em todos os lugares e independe

¹ Os nomes dos entrevistados foram alterados para preservar a identidade. Além disso, optou-se por manter a escrita conforme a fala dos interlocutores, preservando as características da oralidade, como pausas, repetições e expressões típicas do discurso cotidiano.

Revista Interseção, Palmeira dos Índios/AL, v. 9., n. 1, jun. 2026, p. 205-225.

ISSN 2675-5955

DOI: 10.48178/intersecao.v9i1.762

de um espaço específico para acontecer. Brandão (1985, p. 7) destaca que: “[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar”.

Assim, é possível reconhecer que os processos de ensinar e aprender ocorrem continuamente, em diferentes contextos e situações da vida social. Tal compreensão evidencia que a efetivação dos processos educativos não se restringe a espaços formais, assumindo caráter autônomo e manifestando-se nas múltiplas relações sociais estabelecidas, bem como nas atividades desenvolvidas no cotidiano.

Na roça, desenvolvem-se diversas atividades fundamentais à reprodução material e social das famílias camponesas, que quais mobilizam um conjunto de saberes específicos. Entre eles, destaca-se o manejo do preparo do solo, que inclui a queima controlada da área e a avaliação da necessidade de realização de coivaras – prática que consiste na formação de leiras de material vegetal para queima, deixando o terreno apto ao plantio. Segundo Ribeiro (2018, p. 37), essa prática pode ser caracterizado da seguinte forma:

O trabalho na roça é um antigo processo de agricultura familiar camponesa disseminada na América do Sul no período de colonização dos países sul-americanos oriundo dos povos indígenas que habitavam esse território, praticado em todas as regiões brasileiras. Consiste em desmatar um pedaço de terra previamente determinado, fazer a queima como processo de limpeza do terreno e plantar a semente designada.

Portanto, a prática da agricultura familiar presente no cotidiano de muitas comunidades camponesas, assume caráter singular em cada contexto, uma vez que os modos de realização de uma mesma atividade variam conforme as especificidades locais. Na comunidade Santa Maria V, por exemplo, o saber sobre o que e como plantar é evidenciado na fala de José (2022): ao afirmar: “[...] a gente planta mandioca, planta arroz, planta feijão, planta milho, planta banana, esses são os tipos de produção que a gente planta e vive dela diariamente”. Observa-se que a roça não se restringe ao cultivo da maniva, mas se configura como um espaço de produção diversificada voltado à garantia do sustento familiar, confirmando a centralidade desses saberes na organização da vida cotidiana.

As atividades são realizadas não apenas pelos interlocutores da pesquisa, mas também por todos os integrantes da unidade familiar, incluindo as crianças, que acompanham a família no contraturno escolar ou antes de iniciarem na vida escolar, sobretudo pela ausência de quem possa permanecer em casa para cuidar delas. A presença da criança nesse espaço ocorre tanto sob a supervisão de um responsável quanto como parte de um processo de inserção precoce nas práticas cotidianas, contribuindo para a aprendizagem dos saberes do campo.

Durante as entrevistas, observou-se que as tarefas eram, em geral, coordenadas pela figura masculina da família, a quem cabia designar as tarefas e orientar sua execução. Contudo, tal dinâmica não diminui a centralidade do papel das mulheres, cuja atuação se mostrou fundamental para a continuidade das práticas de trabalho. Na ausência do pai ou marido, são elas que assumem a condução das tarefas, assegurando a manutenção das dinâmicas produtivas e organizativas no espaço da roça.

A interlocutora Maria (2022) afirmou: “[...] sempre tinha quem mandava, né? Geralmente era o nosso pai, então quando ele não ia, ele dizia, ‘olha hoje vocês vão fazer tal coisa’, geralmente quando iam caçar ou fazer outro trabalho”. Os outros dois interlocutores também relataram terem sido orientados pelos pais no processo de aprendizagem das atividades.

No entanto, ao constituir sua própria unidade familiar, a participante Nair (2022) afirmou que a organização do trabalho passou a ser conduzida pelo marido, que delegava as tarefas. José (2022) pontuou:

Essa atividade partia tudo de mim, eu que dirigia eles, a família e todos eles. Chegava de manhã e eu dizia, a gente vai fazer assim, desse jeito, se tinha outra coisa para fazer, como uma farinha, por exemplo, eu dizia esses dois ou três vão fazer farinha e a gente vai para a roça capinar ou plantar.

Nos relatos apresentados, percebe-se a organização e o direcionamento do trabalho na roça, confirmando sua intencionalidade: cada indivíduo exerce uma função de cooperação, contribuindo para o sucesso coletivo das atividades. Essa estruturação do trabalho, aliada aos conhecimentos necessários para a execução das tarefas, revela a presença de uma prática educativa intrínseca, que se manifesta no

saber organizar e orientar tanto o que deve ser feito quanto a forma adequada de realizar cada atividade.

Em consonância, Silva (2017, p. 313) argumenta que:

Os saberes sobre os diferentes ambientes naturais são socializados ao longo das gerações. Os mais novos desde cedo aprendem com os mais velhos o cuidado com a natureza e a realização de meios para a produção de práticas para o sustento familiar a transmissão de saberes ocorre pela realização de práticas agrícolas, extrativismo animal, e vegetal, formas de interação social e especialmente, por relatos orais feitos no interior das famílias e entre vizinhos.

Ademais, observa-se que, na prática da roça, os saberes são transmitidos de pais para filhos, sendo que desde cedo as crianças acompanham os adultos em seus locais de trabalho e aprendem como as atividades são desenvolvidas, o que desperta a compreensão sobre a importância deste espaço, pois reconhecem que dela provém o sustento familiar.

Além dos conhecimentos técnicos vinculados às plantações, é ensinado o valor da paciência, uma vez que cada cultivo demanda um tempo específico até a colheita, integrando aspectos técnicos e culturais no processo educativo.

Os sujeitos camponeses, conforme observado, aprendem os períodos do ano por meio dos saberes transmitidos entre gerações. A partir da experiência prática, conhecem o tamanho adequado para cortar e plantar a maniva de modo a favorecer o desenvolvimento das raízes, assim como dominam os métodos de plantio.

A expertise dos sujeitos é comprovada no relato de Nair (2022):

O negócio é assim, por exemplo, tu vai fazer um serviço que tu nunca fez, mas tem um que está te orientando. Aí a gente dizia que não podia colocar o pé da maniva para o lado do tronco do pau, porque impede de tirar a mandioca, e a mamãe avisava para nós, olha minha filha, planta direito. Até no andar da roça precisa saber, porque se ela já tiver grandinha e tu embarrar nela, ela quebra.

A interlocutora relata que, sempre que precisavam realizar uma atividade da qual não tinha domínio, eram orientados por alguém experiente, de modo a executá-la da melhor forma possível. Esse relato mostra a dimensão da educação não formal, na qual o aprendizado, diferente do contexto escolar, ocorre de forma mediada e

incentivada por aqueles que detêm o conhecimento prático, transmitindo saberes diretamente vinculados à experiência relacionada à execução das tarefas.

Ao detalharem o ciclo de produção – da maniva à farinha, que se estende por 6 a 8 meses – e as outras fontes de renda alternativas, como a coleta do açaí e a prática da pesca, os interlocutores revelam que esses elementos transcendem sua dimensão econômica. Essa perspectiva amplia a compreensão do trabalho na roça, considerando-o não apenas como atividade produtiva, mas como prática cultural capaz de se configurar em um currículo não formal. Aprender a reconhecer o tempo da natureza e a gerir os recursos constitui, por si só, um processo educativo complexo, que pode ser compreendido como uma das múltiplas estratégias de educação que integra o cotidiano campesino.

Processos educativos, relações de trabalho e vivências no espaço da roça

O trabalho no espaço da roça é realizado de forma colaborativa pelo grupo familiar, conforme relatam os sujeitos da pesquisa. Os pais orientam seus filhos sobre a melhor maneira de executar cada tarefa e explicam o que não deve ser feito, mostrando as possíveis consequências de ações inadequadas.

Em diálogo com a participante Maria (2022), observa-se essa lógica educativa: “[...] o milho, eu dizia para eles, não deixarem descoberto, porque se não os passarinhos comem, então tinha que cobrir bem cobertinho para eles não tirarem”. Nesse exemplo, a falta de cuidado em proteger o milho implica no insucesso da plantação, ou seja, em uma colheita comprometida, corroborando a perspectiva de Ribeiro (2018, p. 31) sobre a dimensão pedagógica e prática do trabalho no campo.

A partir da necessidade de aprender para sobreviver o agricultor transporta também os saberes culturais em suas práticas cotidianas, mantendo assim um processo cultural e não somente sua necessidade orgânica, mas também suas tradições.

Dessa forma, as práticas de trabalho e os saberes que as orientam configuram-se como saberes culturais integrados, e não como atividades isoladas. Em determinado momento, questionou-se a motivação dos filhos em relação ao trabalho na roça e as respostas indicaram que nem todos demonstravam interesse.

Contudo, conforme relatou o entrevistado José (2022), havia aqueles que “[...] tinham aquele esforço de aprender aquela profissão”.

Infere-se, por conseguinte, que, para esses sujeitos e seus descendentes, o trabalho na roça vai além de ser uma atividade voltada ao sustento familiar, posto que representa a profissão dos pais e um saber que os filhos, mesmo que não venham a segui-la, devem compreender. Esse conhecimento permite que reconheçam e valorizem a prática laboral e a dedicação envolvida nessa atividade. Cabe destacar que, durante as entrevistas, constatou-se que os sujeitos buscavam mediar conflitos e o desinteresse dos filhos pelo trabalho na roça por meio de conversas e de orientações, nunca recorrendo a práticas de violência.

Observou-se, ainda, que as vivências no espaço campesino são, em grande parte, de caráter familiar. Nas famílias numerosas, todos os membros participavam das atividades, enquanto o trabalho entre vizinhos ocorria de forma complementar, com as famílias prestando ajuda mútua de acordo suas necessidades, conforme relatado por José (2022): “[...] sempre tinha gente que trabalhava com a gente pela amizade, eu trabalho com você e amanhã você trabalha comigo, troca de diária”.

Assim, a relação predominante entre o círculo familiar e a vizinhança caracteriza-se pela colaboração mútua, assegurando tanto a realização das atividades na roça quanto a manutenção das relações de convivência e solidariedade entre vizinhos. No entanto, mudanças recentes alteraram esse cenário, tornando a prática de trabalho colaborativo menos comum, pois os jovens demonstram menos interesse pelo labor na roça. Durante os diálogos, os participantes ressaltaram que, antigamente, o trabalho em parceria com vizinhos e amigos acelerava significativamente as atividades. Entretanto, atualmente, os jovens tendem a colaborar apenas mediante pagamento ou quando necessitam de recursos para despesas pessoais, como compras ou participação em festas, apontando uma transformação nas dinâmicas de cooperação comunitária.

Nas entrevistas, os participantes enfatizaram esse desinteresse dos jovens e destacaram que apenas uma minoria realiza as plantações seguindo os mesmos métodos tradicionais. Maria (2022) argumenta que “[...] agora, [os jovens] já não têm interesse em plantar arroz, feijão. Até o milho precisa martelar a cabeça deles para eles plantarem. Agora não querem nada”.

Tanto as relações de convivência quanto os saberes associados à roça sofreram alterações. Plantações outrora comuns, como arroz, feijão e milho, praticamente deixaram de ser realizadas; atualmente, a roça destina-se quase que exclusivamente ao cultivo da maniva.

Para que esses saberes se mantenham vivos, é fundamental que sejam transmitidos e incorporados pelas novas gerações, conforme argumenta Ribeiro (2018, p. 31):

A sobrevivência de uma comunidade através da prática de cultivo da roça no modelo de agricultura familiar se dá pela importância da relação de subsistência, de práticas educativas, tornando-se sua identidade, sua vinculação com a terra, através de atividades laborais que sustentam as gerações interculturais.

No entanto, conforme revelam as narrativas, muitas mudanças ocorreram nesse contexto devido às inovações agrícolas, como a introdução de máquinas para o plantio de arroz e milho, que possibilitaram a execução de maiores volumes de trabalho em menos tempo. Apesar dessas melhorias tecnológicas, tais avanços não foram suficientes para incentivar a permanência ou garantir a continuidade do trabalho na roça pelas novas gerações.

Um aspecto relevante identificado durante a pesquisa *in loco*, tanto por meio de observações quanto por meio dos relatos, foi a constatação de satisfação e orgulho dos participantes em relação ao trabalho realizado ao longo da vida no espaço da roça, comprovando que, além da dimensão produtiva, o labor agrícola possui forte significado pessoal e cultural.

Para esses sujeitos, a roça não é somente um local de trabalho, mas de construção de relações de afeto e de solidariedade, além de ser um espaço de produção do sustento para toda família, como demonstrado na fala de Nair (2022): “Eu me dei bem trabalhando na roça, criei os meus filhos e até dei para outros que precisavam e não tinham, e até hoje se a gente tiver, a gente dá”. Desta feita, a roça constitui-se como um local de possibilidades de existências.

O trabalho na roça, a educação do campo e a identidade campesina

O campo – enquanto espaço de possibilidades, trocas e construções de saberes adquiridos nas vivências familiares – possibilitou que os interlocutores participassem e promovessem um processo educativo distinto, situado no contexto do trabalho na roça. Ao serem questionados sobre esses processos, os participantes enfatizaram que sem orientações sobre a execução adequada das atividades, os indivíduos não serão capazes de realizá-las corretamente, evidenciando, assim, a importância central da transmissão intergeracional de saberes práticos para a formação e a preservação das práticas rurais.

Nesse sentido, o entrevistado José (2022) pontua o seguinte:

Tem que pegar uma orientação de alguma pessoa que exerce aquela atividade, que trabalha naquela atividade. Porque se a pessoa nascer, crescer e não tiver orientação de ninguém, aí ela não vai fazer o trabalho como é para fazer, ela não vai saber pegar *numa* ferramenta para cortar, ela não vai saber como plantar, ela não vai saber fazer nada, né? É o mesmo que embarcar *numa* canoa e não *souber* remar, ela vai ser dominada pela maré.

Portanto, o trabalho da roça também envolve um processo educativo análogo à educação escolar, com etapas e métodos que permitem ao sujeito aprender e desenvolver suas atividades de maneira autônoma, tornando-o capaz, inclusive, de repassar este conhecimento adiante. No relato, José (2022) utiliza uma metáfora para afirmar que, se a pessoa não aprende a executar o ofício, não conseguirá desenvolvê-lo plenamente.

Ressalta-se que os entrevistados destacaram que o aprendizado relacionado ao trabalho na roça constitui uma forma de educação que integra múltiplos saberes, corroborando a perspectiva de Ribeiro (2018, p. 31), segundo a qual “[...] os processos educativos que estão imersos nas experiências do cotidiano social desenvolvem uma estrutura de linguagem para a transmissão desses saberes”. Assim, ensinar e aprender sobre as atividades desenvolvidas na roça configura-se como uma prática de educação não formal, na qual, conforme afirmam os participantes, quanto maior a aproximação do indivíduo com esse processo educativo, maior é seu aprendizado e seu interesse em aprender.

Durante as entrevistas, os participantes foram questionados sobre seu reconhecimento enquanto sujeitos camponeses. Eles relataram que suas identidades como trabalhadores do campo se consolidaram à medida que se aproximaram e se envolveram com o trabalho na roça, demonstrando constante interesse em aprender mais sobre suas atividades. No que se refere à contribuição das escolas locais, as falas indicam que elas desempenham um papel relevante ao oferecer educação aos filhos desses trabalhadores, possibilitando-lhes acesso a conhecimentos e oportunidades que seus pais não tiveram, o que contribui para a formação das novas gerações.

A participante Nair (2022) afirmou que é uma felicidade ver os filhos progredindo nos estudos. Todos confirmaram que a função da escola é ensinar crianças e adolescentes, oportunizando outras possibilidades de vida. Já com relação ao poder público, os entrevistados apontaram que os governantes não contribuem com projetos voltados para o desenvolvimento da agricultura familiar na localidade.

Considerações finais

A pesquisa sobre as práticas educativas na roça evidenciou a presença de uma educação não formal intrínseca ao cotidiano do trabalho. Esses saberes são transmitidos entre gerações por meio do diálogo, da observação e da prática, articulando ensino e aprendizagem de maneira integrada ao fazer do campo.

Em Santa Maria V, a roça se revela como um território de produção de conhecimento: o “saber remar” de José, a técnica do beneficiamento de Maria e a ética da partilha de Nair demonstram que o trabalho, enquanto princípio educativo, assegura autonomia, soberania e transmissão de saberes culturais. Tais elementos desafiam a visão hegemônica de “atraso” do meio rural, revelando rigor técnico e complexidade pedagógica.

Contudo, persiste uma tensão: enquanto o território produz vida e conhecimento, a escola e as políticas públicas, muitas vezes, invisibilizam esses saberes, comprometendo a sucessão rural. As práticas educativas da roça, transmitidas de pais para filhos, dialogam com outras formas de educação,

reforçando a pluralidade pedagógica e reconhecendo sujeitos historicamente excluídos de políticas sociais.

Diante disso, torna-se urgente promover uma justiça curricular que integre a “pedagogia do gesto” e a “tecnologia social camponesa” ao projeto político-pedagógico escolar. Não se trata de romantizar o trabalho rural, mas de reconhecer a ciência presente no manejo da terra e na casa de farinha como base para uma educação libertadora. Espera-se que este estudo contribua para fortalecer a educação do campo como instrumento de resistência e dignidade para as comunidades tradicionais da Amazônia Paraense.

Referências

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.
2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
3. FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2005, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2005.
4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
5. TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: GHANEM, Ellen; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.
6. RIBEIRO, Paulo Cesar Carvalho. **Pedagogia da roça: cartografias de saberes culturais que orientam práticas de trabalho e relações sociais na roça de mandioca**. 224f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2018.
7. SILVA, Maria das Graças da. Prática educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 1, n. 1, p. 132-139, jan./jun. 2007.

8. SILVA, Maria das Graças da. Saberes culturais e práticas escolares: ecossocioeducativos em territórios insulares. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAJE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017. 396p.
9. SILVA, Maria das Graças da. Processos educativos em experiências de trabalho de comunidades ribeirinhas na Amazônia. **Trabalho Necessário**, Niterói, Rio de Janeiro, v.16, n. 31, p.112-135, 2018.
10. SILVA, Maria das Graças da. Pedagogia da resistência e o discurso socioambiental: outro protagonismo da educação campo. In: **Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 123-137, jan./mar. 2021.



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).