



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA ARANDAS DE MELO

SABERES LOCAIS NA PRÁTICA DOCENTE: a cultura de Cachoeirinha-PE e os
processos de ensino-aprendizagem

CARUARU

2025

MARIA EDUARDA ARANDAS DE MELO

SABERES LOCAIS NA PRÁTICA DOCENTE: a cultura de Cachoeirinha-PE e os processos de ensino-aprendizagem

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado em Pedagogia.

Área de Concentração: Educação.

Orientador(a): Janssen Felipe da Silva.

CARUARU

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Melo, Maria Eduarda Arandas de .

Saberes locais na prática docente: a cultura de Cachoeirinha-PE e os processos de ensino-aprendizagem / Maria Eduarda Arandas de Melo. - Caruaru, 2025.

44p., tab.

Orientador(a): Janssen Felipe da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2025.

Inclui referências, apêndices.

1. saberes locais. 2. prática docente. 3. educação decolonial. 4. cultura. 5. currículo. I. Silva, Janssen Felipe da. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MARIA EDUARDA ARANDAS DE MELO

**SABERES LOCAIS NA PRÁTICA DOCENTE: A CULTURA DE
CACHOEIRINHA-PE E OS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Graduação de Licenciatura em
Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE, na modalidade Monografia como
requisito parcial para a obtenção do título de
LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovado(a) em: 15/08/2025.

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
Orientador(a) NFD/UFPE

Profa. Doutoranda Raquel da Silva Freitas
Examinador(a) interno(a)- PPGEDUC – UFPE

Prof. Dr. Isaias da Silva
Examinador(a) externo(a) - UNIFACOL

Dedico essa pesquisa ao meu pai, que com mãos de marceneiro moldou mais que madeira, moldou meu caminho. À minha mãe, que tornou meus dias impossíveis, possíveis com a força de sua oração. E para as crianças em que o futuro espera, Anaisa, Helena e Lara, confiem em si mesmas e persistam sem parar. Com eles, por eles e para eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Acreditem, ele não teria sido possível sem o apoio de pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desta caminhada acadêmica.

Sou grata a Deus e aos seres de luz que me fortaleceram durante essa fase da minha vida.

Aos meus pais que ao invés de me presentear com o peixe, me ensinaram a pescar.

Ao meu irmão, pela companhia e pela motivação a persistir em busca dos meus sonhos.

Aos meus amigos, em especial a Ana e Cecília, pela paciência e compaixão durante essa jornada que estive ausente.

Agradeço à minha Lua, por ser minha companhia de quatro patas no constante momentos de escrita.

Ao meu namorado, pelo apoio, paciência e incentivo em cada etapa deste trabalho.

As meninas da faculdade, minhas amigas Bárbara, Isabel, Kewlen e Vanessa, por muito vezes serem minha família dentro da universidade, torço e admiro vocês. Obrigada por tudo!

E ao meu orientador, pela paciência e pelos momentos sinceros de dedicação, correção e cobranças. Foi essencial para meu amadurecimento profissional. Gratidão.

“Cidade do queijo, da carne de sol, da manteiga boa, do couro e do aço. Cachoeirinha, orgulho do Agreste, aqui o artesão conquistou o seu espaço”. (ANTÔNIO GOMES FILHO, 2001)

RESUMO

Considerando que os saberes locais são frequentemente invisibilizados no currículo escolar, apesar de sua relevância para a construção de aprendizagens contextualizadas, objetiva-se investigar como esses saberes são mobilizados por professores da rede municipal de Cachoeirinha-PE por meio de sua prática docente. Para tanto, procede-se à realização de uma pesquisa qualitativa, com base nos Estudos Pós-Coloniais, utilizando questionários com docentes efetivos da educação básica local. Desse modo, observa-se que os professores reconhecem os saberes locais como parte integrante da cultura e identidade dos estudantes, mobilizando-os principalmente em projetos interdisciplinares e atividades práticas. Contudo, enfrentam desafios como ausência de materiais didáticos e limitação de tempo para planejamento. O que permite concluir que, embora exista abertura para práticas docentes decoloniais, é necessário investimento em formação continuada, recursos pedagógicos e flexibilização curricular para que tais saberes se tornem efetivamente integrados à educação escolar.

Palavras-chave: saberes locais; prática docente; educação decolonial; cultura; currículo.

ABSTRACT

Considering that local knowledge is often marginalized in the school curriculum, despite its relevance for building contextualized learning, this study investigates how such knowledge is mobilized by teachers in the municipal school system of Cachoeirinha-PE through their teaching practices. To this end, a qualitative research was conducted, grounded in Postcolonial Studies, using questionnaires with permanent teachers from the local basic education system. The findings indicate that teachers recognize local knowledge as an integral part of students' culture and identity, mobilizing it mainly through interdisciplinary projects and practical activities. However, they face challenges such as the lack of teaching materials and limited time for planning. It is therefore concluded that, although there is openness to decolonial teaching practices, investment in continuing education, pedagogical resources, and curriculum flexibility is required for such knowledge to be effectively integrated into schooling.

Keywords: local knowledge; teaching practice; decolonial education; culture; curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Descrição dos sujeitos entrevistados	25
Gráfico 1- Saberes locais citados pelos docentes: distribuição por categoria	29
Gráfico 2- Formas de acesso aos saberes locais	31
Gráfico 3- formas de integração dos saberes locais na sala de aula	33
Gráfico 4- Desafios encontrados pelos docentes para a inserção dos saberes locais	35
Gráfico 5- Ferramentas para facilitar a integração desses saberes na atuação docente	36

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES.....	13
2.1	Prática pedagógica.....	13
2.1.1	Prática docente: especificidade e intencionalidade.....	14
2.1.2	Prática docente decolonial: uma perspectiva transformadora.....	15
2.2	Saberes.....	18
3	CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	22
4	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A TESSITURA DOS SABERES E A DOCÊNCIA.....	27
4.1	Saberes locais identificados nas narrativas dos docentes.....	28
4.2	Mobilização e desafios dos saberes locais na prática docente.....	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS.....	40
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A): SABERES LOCAIS E PRÁTICA DOCENTE.....	42

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intenciona discutir a temática de saberes locais na prática docente, devido às inquietações que surgem durante minha formação básica e acadêmica. Resido no município de Cachoeirinha, localizado em Pernambuco, desde a minha infância, onde cresci em companhia de minha família e participei ativamente de diversas práticas culturais e sociais da comunidade. Nesse ambiente, os saberes locais se manifestaram de maneiras distintas, seja através das histórias transmitidas por meus avós, das tradições festivas da cidade ou das vivências do dia a dia relacionadas ao trabalho familiar. Tais experiências contribuíram significativamente para o meu entendimento acerca da relevância desses conhecimentos além do ambiente escolar.

A primeira aproximação com a temática em ambiente educacional emergiu ainda no ensino fundamental em uma escola municipal, ao observar como os professores integram os saberes locais nas práticas docentes. Assim, vivenciei como a educação pode ser transformadora quando valoriza os conhecimentos da comunidade. Porém, foi durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), que a reflexão sobre prática docente floresce, especialmente na disciplina de Didática, que forneceu subsídios importantes para apreensão sobre tal prática. Ademais, como nas discussões sobre decolonialidade na disciplina Currículos e Programas, no qual a abordagem decolonial desconstruiu com os paradigmas hegemônicos da educação.

No que concerne à categoria de saberes locais, a imersão ao município possibilitou uma trajetória vivencial dos conhecimentos do e no cotidiano. Além de que, na rotina como profissional de apoio em escolas municipais permitiu-me observar que esses saberes ligados ao currículo promovem uma aprendizagem significativa e contextualizada, compondo assim o outro eixo central desta pesquisa.

Dessa forma, compreende-se que pensar prática docente, significa considerar a intencionalidade, as perspectivas em desenvolvimento, as condições de ensino e o perfil dos educandos, a fim de que haja uma experiência significativa em sala de aula. Em casos específicos, nos quais a cultura municipal é mais acentuada e vivenciada diariamente pelos alunos e familiares, a escola pode explorar essa forte presença tradicional para potencializar suas atividades dentro da sala de aula.

Partindo de tais reflexões, há a seguinte problemática como norteadora desta pesquisa: Como os saberes locais do município de Cachoeirinha-PE são mobilizados pelos professores

através da sua prática docente? Pois para tanto, parte-se como pressuposto, o potencial de trabalhar em sala de aula com os saberes locais para a valorização da cultura e das identidades.

A partir da investigação e discussão dessa questão, temos como objetivo geral: Investigar como os saberes locais são mobilizados pelos professores através da sua prática docente. Conseguindo tais objetivos específicos: identificar os saberes locais; investigar como os saberes locais são incorporados na prática docente e identificar os desafios na incorporação dos saberes locais à prática docente, considerando aspectos didático-pedagógicos.

A lente teórica adotada para desenvolver esta investigação, parte da contribuição dos seguintes autores: Freire (1970, 1996), Libâneo (2004), Saviani (2003), Santos e Silva (2020) e Walsh (2013). Assim, será possível fundamentar a atuação do professor e de suas práticas docentes sob perspectiva decolonial perante o ensino contextualizado dos saberes locais.

Para a realização desta pesquisa, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa, viabilizado pelo meio instrumental formulário - no intuito de selecionar os docentes da rede municipal que já incorporam os saberes locais em sua prática pedagógica e identificar as estratégias adotadas em sala de aula para integrar a realidade sociocultural dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem. A interpretação dos dados será realizada mediante análise de conteúdo que sistematiza as práticas docentes integradas aos saberes locais na realidade estudada.

Este trabalho foi estruturado em cinco partes, a princípio tem-se a introdução na qual se apresenta a ideia inicial que norteia a pesquisa. No segundo capítulo, o enfoque teórico que discute sobre as práticas pedagógicas refinando-se para práticas docentes e práticas docentes decoloniais, além do conceito de saberes conceituando-os para saberes discentes e saberes locais decoloniais. No terceiro capítulo temos a metodologia, a qual fala do tipo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o instrumento utilizado para coletar os dados, além de estar nesse capítulo também a abordagem do contexto e a análise dos dados. No quarto capítulo enfatiza a discussão sobre as informações e resultados obtidos para chegar a uma compreensão do objeto de estudo. Por fim, no quinto capítulo há as considerações finais acerca do estudo e pesquisa feitos, expondo reflexões referente ao objeto estudado.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES

2.1 Prática pedagógica

No entrelaçamento de saberes e práticas que conformam o processo educativo, a prática pedagógica revela-se como um campo multifacetado de ações, mediações e sentidos que transcendem os limites físicos e simbólicos da escola. Entre os diversos autores que nos trazem discussões sobre o tema, a autora Franco (2016) nos diz que a prática pedagógica é intencional e ocorre em instituições educativas a fim de assegurar o cumprimento das expectativas educacionais da comunidade inserida. Essa concepção permite compreendê-la não apenas como estratégia de ensino, mas como uma prática social que se inscreve na tessitura do mundo vivido.

Paulo Freire (1996) é um dos autores mais conhecidos que baseiam essa abordagem, ao destacar a natureza política e dialógica da educação, nos convida a compreender a prática pedagógica como um movimento de escuta, fala e transformação, um ato que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que busca a constituição de sujeitos críticos, inseridos historicamente e comprometidos com a superação das desigualdades que atravessam seus contextos. Assim, o pedagógico deixa de ser mero instrumento técnico para assumir sua condição ética e estética de intervenção no real. Fernandes (1999, p. 154 *apud* Vedum, 2013, p. 94) complementa essa concepção nos dizendo:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Libâneo (2004), por sua vez, reafirma a ideia de que a prática pedagógica se constitui na confluência entre intencionalidade, historicidade e relações sociais. Ela não emerge no vazio, mas ganha corpo e direção a partir das condições materiais, culturais e políticas que conformam o cotidiano escolar. Ao reconhecermos que toda prática é atravessada por valores e ideologias, somos também chamados a assumir a responsabilidade de intervir de forma crítica nesse processo, conscientes de que o modo como ensinamos pode tanto reiterar quanto subverter estruturas opressoras.

Desse modo, a prática pedagógica, conforme Souza (2009), é uma ação coletiva e heterogênea, que inclui múltiplos atores escolares. Todavia, como alerta Silva (2024, p. 146)

“essa inter-relação não é neutra, silenciosa e apaziguadora, mas é movida por campos de tensão, constantemente, levando em consideração a natureza plural e específica dos sujeitos que ali estão inseridos e do próprio contexto sociocultural”. Assim, essa prática se materializa nas escolhas curriculares, nas formas de avaliação, nos gestos de acolhimento e também nos silêncios que atravessam o ato de educar. É justamente essa densidade da práxis que a distingue de outras noções mais restritas, como a de prática docente, que, embora a ela relacionada, não dá conta da complexidade do fenômeno educativo em sua totalidade.

2.1.1 Prática docente: especificidade e intencionalidade

Dentre as dimensões da práxis pedagógica, concentraremos na discussão sobre a prática docente. Que desponta, sob o olhar de Tardif (2012, p. 37) “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Assim, a prática docente também incorpora os saberes docentes construídos ao longo do exercício da sua profissão. É nesse espaço-tempo da sala de aula que o educador se transforma em agente de articulação entre saberes sistematizados e experiências vividas, entre o currículo prescrito e os sujeitos concretos da aprendizagem.

Os autores Santos e Silva (2020, p. 388) dialogam que as práticas docentes não se limitam a repetição das políticas educacionais, e são decorrências dos diversos contextos, sujeitos, crenças, valores, teorias com as quais os docentes se reconhecem e envolvem na sua prática. De tal modo, acrescenta Melo (2014, p. 42) que:

[..], a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entrelugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Logo, diferente da amplitude que define a prática pedagógica, por onde circulam saberes e fazeres oriundos de múltiplas esferas sociais, a prática docente se apresenta como expressão profissional e situada do educador, cuja tarefa vai além do simples repasse de conteúdos. Nela, habita o gesto consciente de planejar, mediar e avaliar o processo de construção do conhecimento, reconhecendo, a cada passo, as tramas que constituem o cotidiano escolar.

A esse entendimento, Libâneo (2004) acrescenta que a prática docente exige do professor o manejo simultâneo do saber científico, didática e sua mediação pedagógica com a ética e seu compromisso social, que não apenas se somam, mas se entrelaçam no curso das interações que se estabelecem entre educador, aprendiz e conhecimento. A materialização desse fazer se dá no cotidiano da escola: nos gestos que constroem a autoridade docente, nas estratégias que mobilizam os sentidos do aprender, na escuta atenta às singularidades dos estudantes, e na persistente busca por significância nos processos formativos.

Tal prática, contudo, não pode ser pensada fora da tessitura política e crítica que atravessa o ato educativo. Como assinala Freire (1996), o educador é chamado a assumir uma postura reflexiva diante de sua ação, reconhecendo que toda escolha pedagógica carrega em si uma opção de mundo. Ensinar é, portanto, um exercício ético de implicação com o outro, de leitura do contexto e de abertura ao inédito, sendo a sala de aula um espaço de diálogo e construção coletiva. Assim sendo, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1987, p. 47).

Outro traço constitutivo da prática docente é sua articulação com o currículo, entendido aqui não como mero rol de conteúdos, mas como território de disputa simbólica e de tradução cultural. Saviani (2003) destaca que ao professor cabe o desafio de tornar acessível e significativo o conhecimento sistematizado, o que demanda, por parte deste, um domínio não apenas do conteúdo, mas também das formas de torná-lo vivo na experiência dos aprendentes.

Assim, a prática docente, ainda que derivada da prática pedagógica, possui densidade própria, ancorada na profissionalização do ensino e na responsabilidade social do professor. Concordamos com Silva (2020, p. 122) ao abordar que o campo da prática docente é, por excelência, na sala de aula em que se encontram diferenças culturais, sendo necessário a contemplação de diálogos críticos para que seus estudantes estejam acolhidos, incluídos, respeitados e valorizados. Portanto, os efeitos da prática docente ecoam para além dos muros da escola, pois o ensinar, quando comprometido com a formação humana, reverbera como potência de transformação nos múltiplos territórios da vida.

2.1.2 Prática docente decolonial: uma perspectiva transformadora

A prática docente, quando compreendida sob o viés decolonial, emerge como expressão de um movimento crítico que busca tensionar e transformar as estruturas herdadas do colonialismo, ainda presentes nos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Santos

e Silva (2020, p. 26) avançam expondo que as práticas docentes descoloniais tornam-se viáveis mediante os movimentos de “desvendar as heranças coloniais nos currículos e construir práticas outras que rompam com o cânone eurocêntrico, valorizando os conhecimentos dos sujeitos que, historicamente, foram silenciados e negados”. Tal prática não se limita à introdução de conteúdos alternativos no currículo, mas configura-se como um reposicionamento ético, político e epistêmico frente às formas historicamente hegemônicas de educar.

Refletindo sobre Pedagogias Decoloniais, Mota Neto e Streck (2019, p. 19) destacam que “consistem em teorias-práticas de formação humana a fim de capacitar os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, pois tem como finalidade a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.” Nesse sentido, a educação se inscreve como resistência às lógicas de silenciamento e apagamento que marcaram (e ainda marcam) a trajetória de saberes indígenas, africanos e afrodescendentes, e locais, os quais foram marginalizados em nome de uma pretensa universalidade ocidental.

Na base desse pensamento, encontra-se a crítica formulada por Quijano (2010), que denuncia a permanência da colonialidade do poder como eixo estruturante das desigualdades contemporâneas. Esse eixo da colonialidade, segundo o autor, estrutura-se a partir de classificação étnica da população mundial que permeia todas as esferas da vida em sociedade, operando nas formas de organização do saber, do ser e do poder, atravessando, inclusive, o campo educativo.

Dessa forma, pensar uma prática docente decolonial é reconhecer que o espaço escolar, longe de ser neutro, reflete e reproduz hierarquias epistêmicas que naturalizam a inferiorização de conhecimentos e culturas não eurocênicas. Assim, o eurocentrismo não se restringe aos europeus e dominantes sociais, mas também ao povo que foi educado sob influência hegemônica.

É nesse contexto que a pedagogia libertadora de Freire (1970) adquire centralidade. Embora Freire não tenha utilizado diretamente o termo “decolonial”, sua proposição de uma educação dialógica, fundada no reconhecimento da cultura dos oprimidos e na denúncia das opressões estruturais, converge com os princípios dessa perspectiva. A “conscientização”, proposta pelo autor, não se limita à aquisição de conteúdos, mas busca o desvelamento crítico da realidade e a ação transformadora sobre ela. Assim, o diálogo entre educadores e educandos torna-se um ato político, capaz de romper com o autoritarismo do saber único e de abrir espaço para a escuta das vozes historicamente silenciadas.

A essas reflexões, Silva (2022) em sua tese agrega a noção da racionalização eurocêntrica apresentar-se como única, válida e universal, desconsiderando outras formas de conhecimento. No entanto, o espaço campesino, por exemplo, surge como um lugar de resistência, onde as diferenças são reafirmadas. Assim, a prática docente decolonial não apenas desafia os cânones tradicionais, mas propõe um outro modo de estar no mundo: aquele que acolhe, valoriza e convive com a diversidade epistêmica.

Candau (2012), ao discutir a interculturalidade crítica, reforça a importância de práticas educativas que promovam a emancipação de grupos historicamente marginalizados. Ela afirma que a interculturalidade “potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados” (Candau, 2012, p. 245). Essa perspectiva alinha-se à prática docente decolonial, que busca “empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” por meio da valorização de suas identidades e saberes. Candau destaca que a educação intercultural deve fortalecer identidades dinâmicas e plurais, promovendo relações igualitárias entre diferentes grupos socioculturais (Candau, 2012).

No chão das escolas, essa prática se materializa por meio de iniciativas que visam reconfigurar o currículo, ampliando seus limites para acolher literaturas, memórias e narrativas oriundas de grupos historicamente silenciados. Assim como os saberes locais trazidos por Barbosa (2024) ao relacionar o uso de plantas medicinais e técnicas agrícolas dentro das aulas de ciências e geografia, reconhecendo e valorizando as práticas herdadas dos ancestrais da comunidade pesquisada.

Ademais, autoras como Conceição Evaristo, por exemplo, são mobilizadas não como adorno, mas como possibilidade de reconstrução de pertencimento e identidade entre estudantes negras e negros. É nesse mesmo sentido que a Lei 10.639/2003 se configura como um marco, ainda que insuficientemente aplicado, na tentativa de inscrever os saberes afro-brasileiros e africanos no campo do ensino formal.

Diante da natureza interseccional da educação intercultural e das Pedagogias Decoloniais, para a construção de uma educação mais inclusiva aos conhecimentos populares e contexto sociocultural daquela comunidade, há o compromisso ético-político com uma educação enraizada nas realidades diversas dos povos que habitam o Brasil. Nesse horizonte, ensinar deixa de ser mero exercício técnico, passando a ser entendido como um campo de disputa epistêmica, onde diferentes formas de saber e existência se entrecruzam.

Assim, a prática docente decolonial não se limita ao que está nos livros. Ela também se dá na horizontalidade das relações estabelecidas em sala de aula, nas rodas de conversa em que o saber circula, nas perguntas que deslocam verdades absolutas. Walsh (2013) nos convida a

compreender esse movimento como um processo de “desaprendizagem” de paradigmas coloniais e de “reaprendizagem” de outras lógicas e epistemologias. Nos espaços escolares de comunidades indígenas, por exemplo, é comum encontrar professores que articulam os mitos e narrativas ancestrais aos conteúdos de história, ressignificando o tempo e o modo de ensinar. Tais experiências não apenas resgatam saberes que o pensamento colonial tentou suprimir, como também fortalecem vínculos identitários e promovem uma educação que respeita os ciclos e os ritmos próprios de cada cultura.

Entretanto, o fazer docente decolonial também se depara com entraves que vão desde políticas educacionais pouco sensíveis à diversidade até formações pedagógicas alicerçadas em modelos eurocentrados, assim como os professores entrevistados por Barbosa (2024) enfrentam limitações na integração dos conhecimentos tradicionais da comunidade ao currículo escolar. Os debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ilustram parte dessas tensões, apontando para uma resistência institucional à efetivação de práticas que rompam com a hegemonia do conhecimento ocidental. Conforme aponta Saviani (2003), a ausência de políticas públicas voltadas à formação crítica dos professores e à produção de materiais didáticos plurais contribui para a permanência de um modelo educacional excludente.

Assim, entendendo o imbricamento das concepções de prática e suas intencionalidades moldadas pelas configurações socioculturais, constantemente em movimento, compreendemos sua relação com a diversidade de vozes e experiências. Logo, essa abordagem não só questiona os paradigmas eurocêntricos, mas também abre espaço para diálogos interculturais e emancipatórios. No próximo tópico, exploraremos o conceito de saberes docentes e locais como pilares fundamentais dessa perspectiva.

2.2 Saberes

O conceito de "saber" atravessa a história da humanidade como elemento estruturante das relações sociais, culturais e educacionais. No campo filosófico, desde Platão, o saber esteve associado à ideia de conhecimento verdadeiro, justificado e racionalmente fundado. Na modernidade, com Descartes e Kant, o saber foi vinculado ao sujeito universal da razão. Contudo, com os avanços das ciências humanas e sociais, notadamente no século XX, passou-se a reconhecer a pluralidade de formas de saber, inclusive aquelas que escapam aos critérios tradicionais de cientificidade.

Foucault (1979), ao problematizar as relações entre saber e poder, trouxe à tona a ideia de que o saber não é neutro, mas atravessado por contextos históricos, interesses e disputas. Nesse sentido, os saberes são compreendidos como construções sociais e históricas, produzidas e legitimadas a partir de lugares específicos. Assim, já não se fala de um único saber, mas de saberes, no plural, que envolvem conhecimentos acadêmicos, empíricos, populares, tradicionais, entre outros.

Dentro desse escopo, os saberes docentes surgem como uma categoria analítica fundamental na pesquisa em educação. Conforme Tardif (2002), os saberes docentes são os conhecimentos que os professores constroem e mobilizam em sua prática pedagógica, e que se originam de diferentes fontes: a formação profissional, a experiência pessoal, a prática pedagógica cotidiana e os saberes curriculares. Para o autor, esses saberes não são apenas técnicos ou teóricos, mas atravessados pela subjetividade do professor, pelos contextos escolares e pelas interações com os estudantes.

A docência, portanto, não pode ser reduzida a uma simples aplicação de teorias pedagógicas: ela é uma prática reflexiva, situada e constantemente reconstruída. Nesse ponto, Paulo Freire (1996) é enfático ao afirmar que o educador é um sujeito histórico e político, cujos saberes se tecem no diálogo com o mundo e com os outros, em um processo permanente de aprendizagem. Para Freire, o saber docente se enraíza na experiência concreta e no compromisso ético com a transformação social.

Essas ideias encontram eco em experiências pedagógicas como as analisadas por Santos e Carvalho (2023), que mostram como os saberes docentes, especialmente no contexto da Educação do Campo, são interpelados pela vivência com os territórios, com as culturas locais e com os modos de vida dos sujeitos do campo. O saber docente, nesse contexto, se reinventa constantemente diante dos desafios de uma educação que busca ser dialógica, contextualizada e transformadora.

A partir dessa compreensão plural e crítica dos saberes, abre-se espaço para a valorização dos saberes locais decoloniais, que ganham força nas últimas décadas como parte de uma crítica ao colonialismo epistêmico. Autores como Santos (2009) e Walter D. Mignolo (2017) denunciam a colonialidade do saber, isto é, a imposição histórica de epistemologias eurocentradas que deslegitimam os conhecimentos produzidos por povos originários, comunidades tradicionais e sujeitos subalternizados.

Nesse sentido, os saberes locais decoloniais são compreendidos como formas de conhecimento enraizadas em territórios, experiências coletivas e cosmovisões alternativas à lógica hegemônica ocidental. Esses saberes não são apenas "locais" no sentido geográfico, mas

principalmente no sentido político-epistêmico: representam outras maneiras de conhecer, ser e estar no mundo. Ao serem integrados ao campo educacional, especialmente à prática docente, propõem uma ruptura com a hierarquização dos saberes e abrem caminho para pedagogias mais inclusivas, críticas e comprometidas com a justiça cognitiva.

A busca por transformar o conhecimento local e promover uma prática educativa intercultural, dinâmica e comprometida com a liberdade e o confronto às assimetrias de poder é trabalhada por Wash (2001):

A educação decolonial e a pedagogia freireana não são formas herméticas de se pensar a educação. Elas não se circunscrevem apenas aos círculos universitários. Pelo contrário, buscam, antes de tudo, disputar o senso comum, as formas pelas quais os sujeitos sociais dão inteligibilidade às suas práticas sociais e culturais. Assim, tais pensamentos procuram se instalar no cotidiano, nas vivências e na cultura das pessoas. Para Freire, a educação é uma prática de liberdade, e como tal, deve possibilitar que os sujeitos sejam agentes de sua própria história. A interculturalidade significa um processo dinâmico que envolve permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, considerando legitimidade mútua, simetria e igualdade, bem como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes. Assim, a interculturalidade requer tanto espaço de negociação e de tradução, desvelando assimetrias sociais, econômicas e políticas quantas relações de poder que precisam ser reconhecidas e confrontadas (Walsh, 2001, p. 10 *apud* Santos *et al.*, 2025, p. 4918).

A esse respeito, Santos *et al* (2024) destacam como as práticas educativas decoloniais exigem que o professor atue como mediador cultural, capaz de reconhecer e legitimar saberes diversos, e construir com os estudantes processos educativos fundamentados na escuta, no respeito e na valorização das diferenças. A decolonialidade, nesse contexto, não é apenas uma crítica, mas uma prática propositiva de reexistência, que se expressa na valorização dos saberes ancestrais, na pedagogia da alternância, nas metodologias participativas e na inclusão das narrativas orais e comunitárias como fontes legítimas de conhecimento.

Portanto, a articulação entre os saberes docentes e os saberes locais decoloniais aponta para a urgência de uma educação que reconheça e valorize a diversidade epistemológica. Essa integração não se dá de forma automática, mas requer abertura, escuta ativa e compromisso político por parte dos educadores. Como argumenta Walsh (2019), a decolonialidade exige um deslocamento do lugar de fala e uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de forma a acolher e legitimar os conhecimentos historicamente silenciados. Uma concepção importante é a traga pela educação indígena no texto de

Consideramos que o processo educativo precisa ser fortalecido a partir daquilo em que o nosso povo acredita, para que assim se tenha, de fato, uma educação escolar indígena não pensada para os povos indígenas, mas construída pelos povos indígenas. Para fortalecer os

processos educativos, é necessário alimentar as práticas tecidas na cultura, e que estão presentes na oralidade, nos rituais, na organização social, no segredo e no sagrado, naquilo que é oculto (Xakriabá, 2020).

A partir do que foi apresentado, pensar os saberes, do conceito geral aos saberes docentes e, finalmente, aos saberes locais decoloniais, é um exercício de escuta e reexistência. É reconhecer que o ato educativo está intrinsecamente ligado à diversidade de saberes, e que o professor, como sujeito epistêmico e político, é mediador fundamental nessa travessia entre mundos e epistemes.

3 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo abordamos sobre o percurso teórico-metodológico na presente pesquisa, na qual busquei utilizar o método mais adequado aos objetivos do estudo. Para tanto, é apresentado os elementos constitutivos da metodologia seguindo esta estrutura: a abordagem adotada, o campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os procedimentos de coleta/produção de dados e, por fim, a análise dos dados.

De tal modo, a presente investigação possui como posicionamento teórico-metodológico os Estudos Pós-Coloniais. Uma vez que atuam como lente teórica para desconstruir processos históricos que tiveram base no sistema mundo/ moderno/ colonial/ urbanocêntrico, cuja repercussões permanecem atuais até hoje. Nesse sentido, o ato de pesquisar adota uma dimensão excentricamente política, demandando do pesquisador um compromisso crítico e uma reflexão contínua (Barbosa, 2024, p. 158).

Assim, essa perspectiva teórica permite nos questionar a hierarquização epistêmica imposta pela modernidade/colonialidade (Quijano, 2005, p. 117), destacando a urgência de pedagogias decoloniais que reconheçam os saberes locais e ancestrais em espaços educativos e que desafiem as estruturas epistemológicas dominantes ao destacar tais saberes.

Como afirma Walsh (2009, p. 20), a decolonialidade na educação exige "uma ruptura com a monocultura do saber eurocêntrico", abrindo espaço para epistemologias outras, especialmente as de comunidades camponesas, indígenas e negras, historicamente silenciadas. Nesse sentido, a escola transforma-se num campo de disputa epistêmica, onde a prática docente pode tanto reproduzir violências estruturais (como o racismo) quanto confrontá-las através de currículos situados (Mignolo, 2003, p. 45).

Consequente, os Estudos pós-coloniais tiveram um impacto direto na escolha do campo de pesquisa, pois o contato com essa perspectiva teórica enfatizou a necessidade de desconstruir as heranças coloniais que ainda estão presentes nas estruturas sociais - sobretudo na educação. Como destacado na Introdução, foram essas leituras que aguçaram a percepção crítica sobre a permanência do colonialismo epistêmico, consolidando o compromisso de explorar alternativas decoloniais. Assim, torna-se importante realizar tal pesquisa num campo o qual os saberes locais são abundantes e evidenciados cotidianamente, como no contexto municipal de Cachoeirinha¹, no Agreste de Pernambuco.

¹ O nome "Cachoeirinha" vem de uma pequena cachoeira existente no rio Una, perto da fazenda que levou seu nome na cidade de São Bento do Una. Hoje em dia, por causa da erosão do rio, essa cachoeira não é mais visível.

O município de Cachoeirinha, com origem em uma antiga fazenda², localizado a 198 km da capital, Recife. Com uma área territorial de cerca de 179, 262m², sua população é de aproximadamente 19.899 pessoas (IBGE, 2022). Seus principais fatores socioeconômicos nascem de trabalhos informais como a pecuária bovina e leiteira tendo sua produção relativa a carne de sol e queijo de manteiga, e mais a atividade artesã de artigos para montaria de couro e aço (Almeida, 2012). Tais ocupações ocupam o lugar de destaque na economia local ao ponto da cidade passar a ser conhecida como “Cidade do Couro e Aço” e outrora “Terra do Queijo e da Carne de Sol” (Almeida, 2012, p. 28).

Esses slogans possibilitaram a cidade ser reconhecida nacionalmente. No desenvolver da produção artesanal, o trabalho manual é predominante e frequentemente realizado em tendas³ distribuídas por todos os bairros da cidade ou até dentro das casas. Nesses locais, é frequente o contexto familiar no qual a mão-de-obra contínua é masculina, principalmente ao que se refere ao aço. Já na produção de artigos em couro, as mulheres e até crianças/adolescentes ganham espaço na atividade e servem como mão de obra barata (Macêdo, 2013, p. 51).

Considerando o panorama econômico da cidade, retomamos agora o foco no contexto educacional de Cachoeirinha. O IBGE de 2010, destaca que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 95,3% e apesar de ser um índice razoável é fato que, atualmente o trabalho manual está presente na vida diária das famílias cachoeirinhenses, afetando diretamente a experiência escolar de jovens e crianças. Nesse cenário, o saber local e manual exerce um efeito ambivalente: enquanto ajuda a preservar a cultura e sustentar a família, por outro lado, expõe as crianças a condições de vulnerabilidade e restringe suas chances no futuro.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,2 e para os anos finais, de 4,6. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 92 e 89 de 185. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3917 e 3087 de 5570 (IBGE, 2023, n.p).

Ao observarmos que o IDEB de 2023, aponta um desenvolvimento inferior na etapa de anos finais do Ensino Fundamental em comparação aos anos iniciais na rede pública do município de Cachoeirinha, pois ao passo que os anos iniciais tiveram um IDEB de 5,2, os anos

²A história de Cachoeirinha começa como uma fazenda de propriedade de Sesmaria dos Vieira de Melo. Em 1751, a fazenda passou a pertencer à dona Maria da Conceição Bezerra. Com o tempo, graças ao trabalho do Padre Manuel da Costa Honorato, a região começou a se desenvolver e virou um povoado ligado ao município de São Bento do Una. Em 1892, Cachoeirinha foi elevada à condição de distrito e vila. Só em 17 de dezembro de 1958, o distrito conquistou sua emancipação política e foi oficialmente reconhecido como município (Viana, 2008).

³ Lugar de produção das peças de montaria. Oficina tanto de artigos de couro como de aço.

finais obtiveram um índice de 4,6. Isso mostra que é preciso adotar estratégias pedagógicas mais eficientes e condizentes com a realidade dos estudantes para elevar a qualidade do aprendizado. Nesse sentido, pesquisar como os saberes locais podem ser integrados à prática docente de maneira decolonial nos anos finais representa uma oportunidade concreta de contribuir para iniciativas que valorizem a cultura local e, simultaneamente, aumentem o engajamento dos alunos e melhorem os índices educacionais.

Consequente a essa ótica, a escola escolhida para a realização da pesquisa está localizada no Bairro Centro do Distrito de Cachoeirinha, fundada em 1963, atualmente oferece as modalidades de ensino Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Funciona nos três turnos escolares, possui 11 salas, com 25 turmas ao total, tendo aproximadamente 720 alunos, desses 408 são do anos finais do Ensino Fundamental. A escolha dessa instituição aconteceu porque ela representa bem o cenário educacional da região, uma vez que é uma Escola Municipal, e oferece as condições necessárias para a aplicação do método que planejamos usar na pesquisa. Ao longo deste trabalho, optamos por não revelar o nome real dessa instituição escolar pesquisada. Para fins de identificação e preservação ética, vamos nos referir a ela pelo nome fictício de “Escola Municipal Saberes de Cachoeirinha”.

Quanto aos participantes, foram selecionados quatro professores efetivos da escola, aprovados por concurso público, de diferentes áreas de licenciatura, desde que tenham pelo menos três anos de experiência na rede municipal. Todos são naturais da cidade ou nela residem há muitos anos, estando plenamente integrados à comunidade local. Essas exigências buscam garantir que os professores tenham experiência suficiente para refletir sobre sua prática pedagógica e suas possíveis conexões com os saberes locais, o que contribui para uma análise mais sólida das estratégias de ensino que dialogam com a realidade sociocultural dos estudantes.

Tal decisão foi intencional, pois conforme destaca Minayo (2014, p. 62), "a escolha dos participantes deve considerar seu papel central no fenômeno estudado". Assim, levou-se em conta as experiências com metodologias que valorizam os conhecimentos comunitários, a cultura regional e as tradições locais no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que aspectos como a faixa etária, o tempo de serviço e a área de atuação foram considerados para garantir a diversidade de perspectivas. A participação voluntária dos professores assegurou, ainda, o compromisso ético da pesquisa e a profundidade dos dados obtidos, e por tal, optamos por não revelar suas identidades, apenas seus gêneros, formação e campo de atuação apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- Descrição dos sujeitos entrevistados

Nome:	Código:	Gênero:	Formação:	Campo de atuação:	Tempo de Atuação:
Professor I	P1	Feminino	Pós-graduado	Letras	Mais de 15 anos
Professor II	P2	Feminino	Graduado	Matemática	Entre 4 e 7 anos
Professor III	P3	Masculino	Pós-graduado	História	Entre 12 e 15 anos
Professor IV	P4	Feminino	Mestrado	Geografia	Mais de 15 anos

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora

Para além da abordagem, do campo de pesquisa e de seus participantes, elencamos os instrumentos e procedimentos que o objetivo nos indica para esta investigação, entre as maneiras de se fazer pesquisa, optamos pela realização de um questionário com perguntas abertas, direcionado aos professores atuantes na rede municipal. Esse instrumento, elaborado no aplicativo da plataforma de formulários online do Google, o docs google, foi enviado aos quatro professores selecionados da Escola Municipal Saberes de Cachoeirinha. Para Severino (2010, p. 125-126), esse instrumento precisa ser um:

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Assim, tal instrumento foi utilizado para conseguirmos coletar os dados da pesquisa, tais como: quais são os saberes locais e docentes, para que assim pudéssemos especificar quais professores estão utilizando tais saberes dentro da sala de aula.

No processo de análise e sistematização dos dados, adotamos a análise de conteúdo, pois entendemos que esse procedimento possibilita a passagem explícita e organizada, em referenciais teóricos, tendo por finalidade o aprofundamento e teorização das discussões.

Nesse segmento, a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41 *apud* Souza; Santos, 2020, p. 1400)

Para Bardin (2011), tal análise permite uma leitura profunda do material coletado, organizando-se em três etapas principais: a pré-análise, que envolve a organização inicial e definição do corpus; a exploração do material, momento em que se realiza a codificação e categorização dos dados; e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretações, etapa em que se extraem as inferências e compreensões relevantes à pesquisa.

Assim, a análise de conteúdo é uma técnica para analisar os dados de uma pesquisa que descrevem e ilustram a realidade. Dessa forma, esse exercício de pesquisa partirá da análise dos dados coletados dos formulários preenchidos durante esse estudo.

4 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A TESSITURA DOS SABERES E A DOCÊNCIA

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos ao longo da presente pesquisa. Primordialmente, salientamos que saberes diferentes da lógica eurocêntrica são frequentemente invisibilizados pelos padrões hegemônicos de conhecimento, não sendo apreciados como um processo válido dentro da escolarização formal. No entanto, não obstante, compreendemos que os saberes locais que circundam o município de Cachoeirinha constituem uma memória viva ao considerar que os dados revelam, portanto, a presença de uma cultura rica em significados, historicamente construída e transmitida por meio de vivências, práticas e oralidades que compõem o tecido social cachoeirinhense. Por essa razão, torna-se a primeira seção da nossa análise de dados.

Nesse sentido, defendemos a concepção de que ensinar vai além da transmissão de conteúdos prontos, é necessário criar condições para aprendizagens significativas, nas quais os educandos reconheçam-se como sujeitos do processo educativo. Conforme vemos em Freire (1996):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 33).

Logo, é necessário que o espaço escolar valorize e dialogue com os saberes experienciados pelos estudantes, acolhendo suas referências culturais, familiares, territoriais e identitárias como ponto de partida para o ensino-aprendizagem.

Sob esse viés, este capítulo reafirma o nosso compromisso sociopolítico que fundamenta este estudo ao apoiar-se em trabalhos e linhas de pesquisa que reconhecem o conhecimento como um fato epistemológico, que existe dentro e fora da sala de aula e que enxerga o discente como o principal agente na construção do seu próprio conhecimento. Para tal, as respostas obtidas na pesquisa é um relato que condensa experiências de vida, evidenciando práticas pedagógicas que estão conectadas com a realidade social desses alunos.

Diante desses pontos, entendemos esse conhecimento local como parte da terra e identidade de Cachoeirinha. Ele emerge do diálogo entre sujeitos, espaços e práticas. Lá, a escola é um local político-pedagógico estratégico capaz de acomodar, ressignificar e dialogar

com o conhecimento produzido pelas experiências dos alunos em sua comunidade. Os dados mostram que, embora esse conhecimento esteja vivo nas vivências diárias dos alunos, suas aparições são tornadas invisíveis através do processo escolar em muitos casos. Dessa forma, essa questão constitui o foco da segunda seção.

Assim, apresentamos abaixo a estrutura organizacional que esta análise foi dividida em duas partes, conforme as categorias construídas a partir do material empírico: Saberes locais identificados nas narrativas dos docentes e Mobilização e desafios dos saberes locais na prática docente

4.1 Saberes locais identificados nas narrativas dos docentes

Os resultados obtidos durante a pesquisa evidenciam a riqueza e a diversidade ao se abordar sobre os saberes locais e o conhecimento artesanal do povo cachoeirinhense. Tais conhecimentos envolvem aspectos culturais, econômicos e históricos que se manifestam de diferentes formas no cotidiano e nas práticas docentes. Na medida que as respostas dos professores trazem elementos significativos como no caso da Professora 2, ao ser questionada sobre quais saberes locais são relevantes para o ensino: *“A feira do gado e a pecuária, o plantio dos agricultores cachoeirinhenses, o próprio hino da cidade, as celebrações cívicas, o mês mariano, a feira do couro e aço, a feira do queijo...”* (P2, 2025).

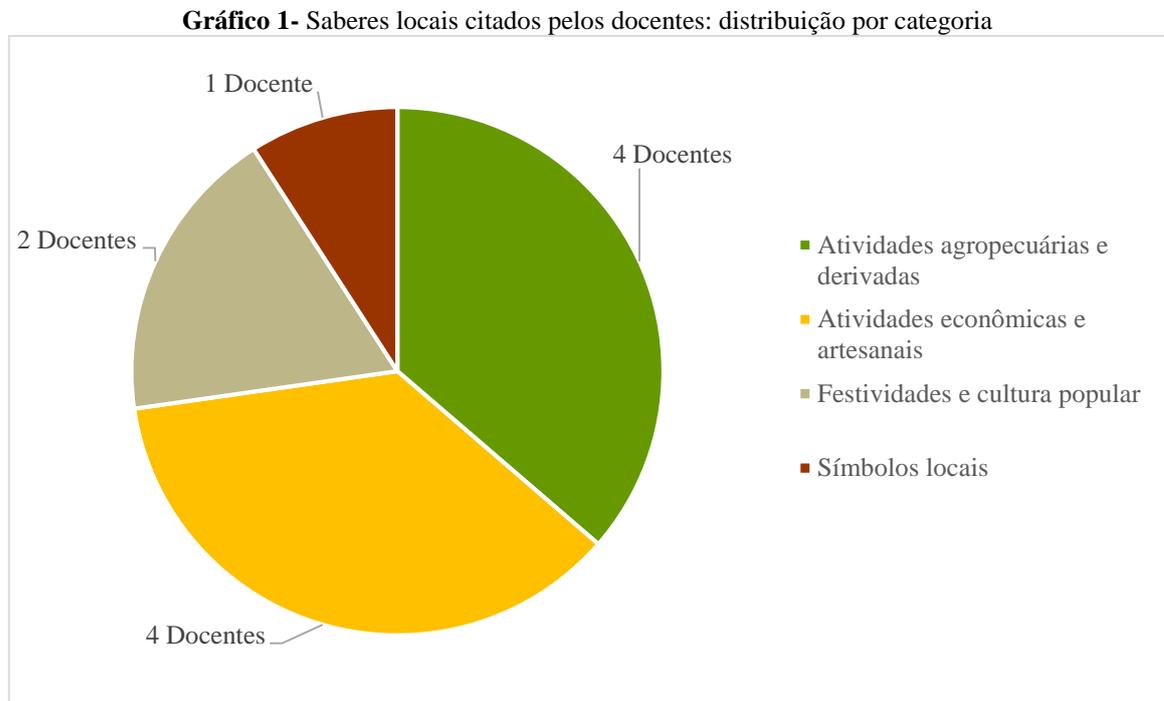
Em vista desse retorno, percebemos que a P2 enfatiza atividades que configuram não só a economia da cidade, mas também fazem parte da sua identidade cultural. Outras práticas como o hino municipal, o mês mariano, festas populares e a vaquejada também foram identificadas como referências vivas da cultura local, e como estas podem e, por sinal, devem ser reconhecidas na escola.

Tal perspectiva trazida pela segunda professora é possível ser reafirmada a partir dos comentários realizados pelos demais docentes referentes a mesma questão levantada. Por exemplo, a Professora 1 enfatiza *"a cultura da nossa cidade, nosso artesanato, a renda"* (P1, 2025), identificando as formas de expressão e criação dos saberes, sendo complementada pelo comentário do P3 no que diz respeito a *"agricultura e artesanato, cultura popular como as festas juninas, o dia da quadrilha junina, a noite de maio e assim por diante"* (P3, 2025) ao adicionar os tipos de rendas e os festejos locais.

Em consonância com essas visões, a professora P4 refere-se à *"atividade econômica do couro e do aço, a fabricação de queijo coalho, pecuária, agricultura, vaquejada, etc."* (P4,

2025), ligando assim o conhecimento local a atividades produtivas reais que também fazem parte da construção da identidade desta cidade. Essas observações, indicam, portanto, uma consciência coletiva entre os professores citados, em relação à cultura, economia e história local no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, após uma análise dos registros coletados, elaboramos o Gráfico 1 que resume a distribuição do conhecimento local mencionado pelos participantes da pesquisa, de acordo com grupos temáticos: 1- Atividades agropecuárias e derivadas, que engloba a Agricultura, a Pecuária, a Feira do Gado e a Feira do Queijo; 2- Atividades econômicas e artesanais, responsável pelo artesanato em montaria e a Feira do Couro e do Aço; 3- Festividades e cultura popular, sendo o Mês Mariano, as Quadrilhas e Festas Juninas e a Vaquejada; e 4- Símbolos locais, referente ao Hino e as Celebrações Cívicas da cidade.



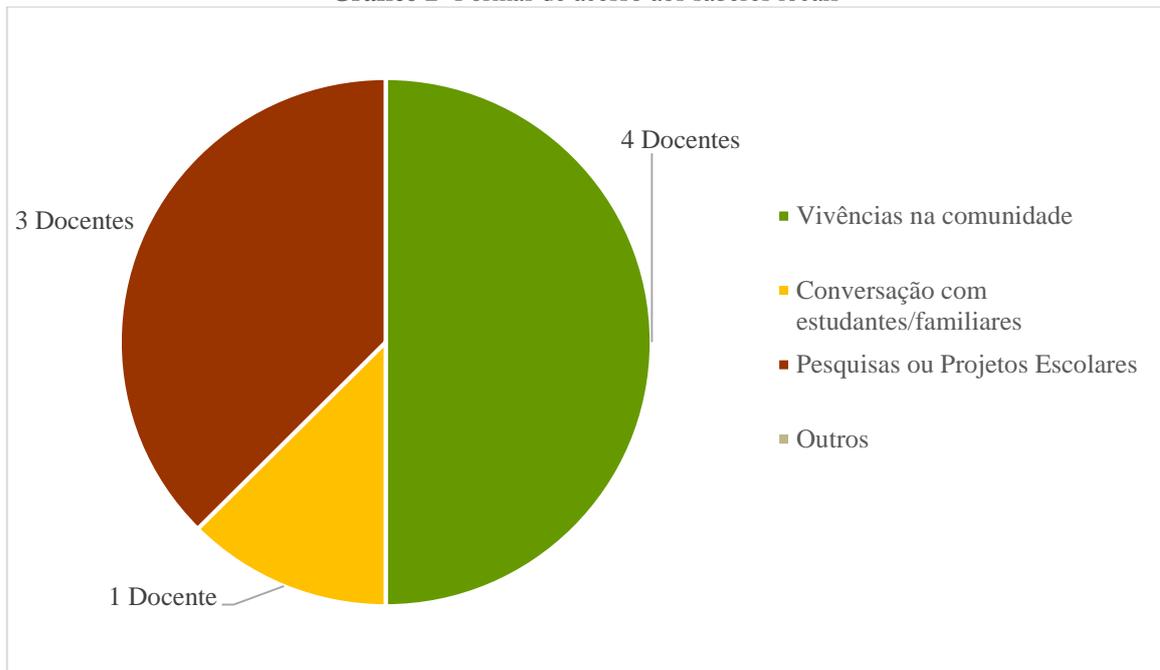
Fonte: Elaboração própria. **Obs.:** Gráfico baseado em respostas múltiplas.

As observações, portanto, revelam uma consciência coletiva por parte dos professores sobre as atividades agropecuárias e artesanais, sendo, de forma unânime, os únicos fatores presentes em todas as respostas da questão analisada, evidenciando que são constituintes centrais do conhecimento local. Cumpre acrescentar que, metade dos participantes citam saberes voltados a celebrações típicas juninas, características das tradições nordestinas envolvidas na cidade, ou de matriz religiosa, sob prevalência do catolicismo romano entre os informantes, sendo salientado a importância das celebrações típicas no reconhecimento dos saberes.

Apenas uma professora alude tal temática ao hino da cidade e as celebrações cívicas, como o Sete de Setembro. Acreditamos que, possivelmente, há a associação de que tais símbolos locais são instrumentos voltados a momentos formais, do que um possível conteúdo com potencial pedagógico. Como apontado por Tardif (2006), o conhecimento docente é experiencial, no sentido de que os professores utilizam o que vivenciam e identificam em seu mundo social e profissional.

Isso pode significar que os demais sujeitos da pesquisa não os identificam facilmente como conhecimentos locais, que podem e devem ser explorado em sala de aula, somado a isso, houve a priorização dentro das narrativas de conhecimentos mais visíveis e palpáveis vivenciados no cotidiano da comunidade. A luta para perceber o hino como conhecimento pedagógico pode ser interpretada como um efeito da colonialidade do poder que discrimina o conhecimento local e simbólico em relação ao conhecimento hegemônico-teórico (Quijano, 2005).

Logo, esse gráfico oferece uma visão sintética de quais aspectos do conhecimento local são mais reconhecidos e apreciados dentro da escola, de acordo com a perspectiva dos professores colaboradores. Esses dados apontam para um repertório de conhecimentos tradicionais e cotidianos que configuram a identidade cultural da cidade e que, conforme defendem Freire (1996) e Quijano (2005), podem ser compreendidos como saberes situados e ancestrais, frequentemente invisibilizados pelo currículo escolar hegemônico. Adiante na análise, enfatizamos a questão de como o professor toma conhecimento dos saberes locais. Para tal, elaboramos o gráfico 2:

Gráfico 2- Formas de acesso aos saberes locais

Fonte: Elaboração própria. **Obs.:** Essa pergunta permitia múltiplas respostas.

A análise do Gráfico 2 revela que houve a unanimidade dos docentes ao afirmarem que seus conhecimentos sobre saberes locais advêm da vivência comunitária, enquanto apenas um sujeito acrescentou o papel da conversação com estudantes e familiares como meio para tal aquisição. A repetida opção de resposta, "vivências na comunidade" mostra que os professores participam da realidade local e valorizam o sentimento de pertencimento, uma abordagem apoiada por Mota Neto e Streck (2019) como indispensável para uma pedagogia decolonial. Ainda assim, pressupomos que, os professores ao não considerar o uso de conversas como uma fonte legítima de conhecimento, não estão explorando completamente as relações horizontais com o entorno.

Outrossim, é indicado que mais da metade dos respondentes ressaltaram o desenvolvimento de pesquisas ou projetos escolares em algumas dessas áreas que englobam os saberes locais, o que é condizente com uma das indagações trazida pelo questionário se eles já participaram de cursos ou palestras sobre Educação e Saberes Locais com enfoque regional, sendo os mesmos que responderam pesquisas ou projetos escolares também responderam que já participaram de cursos ou palestras sobre, o que sugere uma predisposição ao reconhecimento desses saberes mas não garante que são valorizados como instrumentos pedagógicos.

Aludindo a Santos e Silva (2020, p. 401), "para que seja possível a materialização de práticas docentes descoloniais é necessário que os sujeitos participantes sejam considerados como detentores de conhecimentos que se organizam de distintas formas". Os docentes ao identificar essas manifestações culturais e econômicas, como as expostas na pesquisa, possuem

a oportunidade de articular o conhecimento escolar ao contexto vivido pelos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e de caráter decolonial.

Portanto, ainda que ocorram o reconhecimento e a identificação dos saberes locais, será necessário analisar na próxima seção como e em que medida, eles são incorporados na prática docente.

4.2 Mobilização e desafios dos saberes locais na prática docente

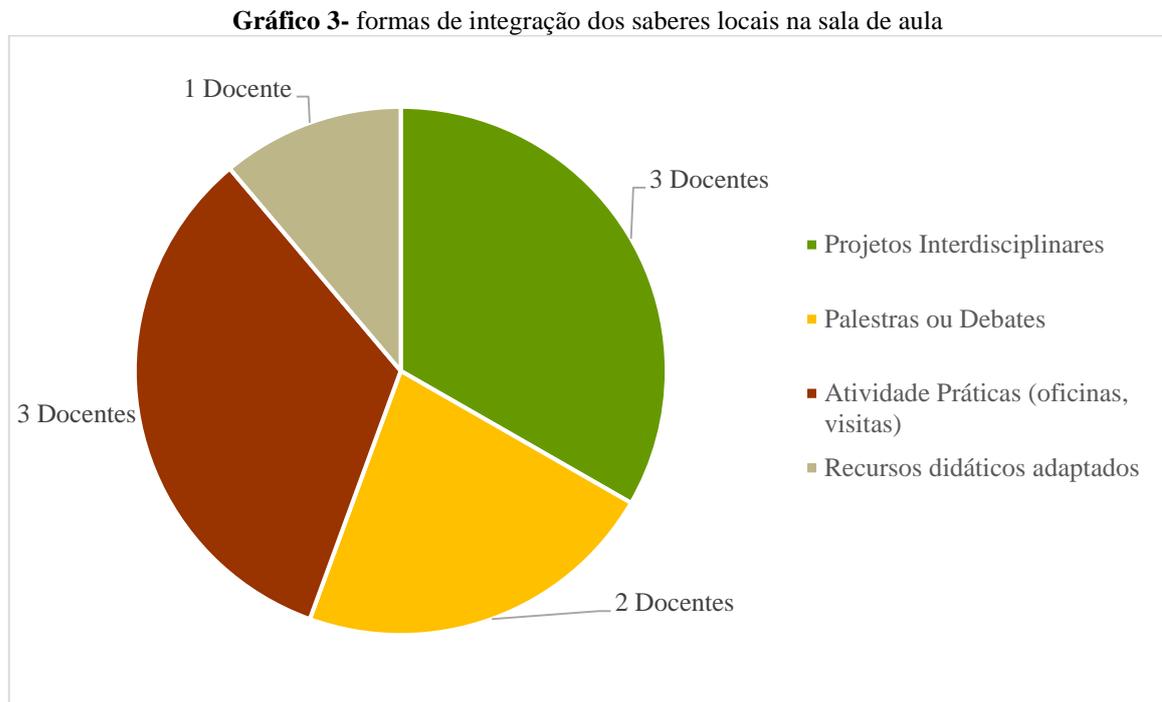
Para compreender de que forma os saberes locais têm sido considerados nas práticas docentes, questionamos aos sujeitos da pesquisa se já haviam promovido alguma atividade em sala de aula que incorporasse conhecimentos e tradições locais. Todos os participantes relataram que sim, como se observa no exposto pelo professor 3: *“Sim, ao trabalhar os conteúdos da disciplina e relacionar com os saberes prévios dos alunos. Como durante as aulas de patrimônio cultural, alguns exemplos foram mencionados. Tais como a produção de queijo e as peças em couro e aço que poderiam se tornar um patrimônio cultural do Brasil”*.

Tal narrativa torna-se essencial ao observar que o sujeito reconhece o potencial de incrementar os conhecimentos prévios dos educandos ao trabalhar o currículo solicitado. Como apontado por Candau (2012, p. 247) “trata-se de promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve”, possibilitando o empoderamento e inclusão ativa dos estudantes.

Ainda dentro da visão do P3, os artigos em montaria e a fabricação de laticínios da cidade deveriam receber o status de patrimônio cultural brasileiro, constatando significados que transcendem a função econômica, enquanto são partes das expressões culturais nordestinas. Esse comentário reforça o que Walsh (2009) refere como interculturalidade crítica, que “sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de ser, pensar, saber, aprender, sentir e viver de forma diferente” (Walsh, 2009, p. 78).

Consequente, os demais resultados sugerem uma prévia inserção dos saberes locais cachoeirinhenses dentro da sala de aula, como elucidado pelos outros indivíduos do estudo, via projetos interdisciplinares, sendo uma possível aproximação com a prática docente decolonial. *“Minha terra, meu lugar” (projeto educacional) “minha escola lê” (projeto educacional) onde trabalhamos a cultura do nosso município*” (P2, 2025) ou em *“Palestras, entrevistas,*

pesquisas, produção de gráficos dos dados coletados dos moradores... ” (P4, 2025) o que já sinaliza o sobre a maneira como esses saberes foram trabalhados em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria. **Obs.:** Essa pergunta permitia múltiplas respostas.

A visualização do Gráfico 3 infere que há a prevalência de Projetos Interdisciplinares e de Atividades práticas como as que foram demonstradas pela professora 4 no parágrafo anterior. Palestras ou debates foram mencionados como estratégia por 2 professores, e recursos de ensino adaptados, por apenas 1 professor. Subentendemos que o pequeno uso de recursos de ensino adaptados pode ser o indicativo da dificuldade de contextualização didática desse conhecimento para o currículo formal, no qual o docente enxerga os conhecimentos e tradições locais, mas não consegue inserir dentro de sua prática docente.

Baseado na afirmação de Santos (2009, p. 49) referente a ecologia de saberes propor “a interconexão de saberes diversos, recusando a monocultura do saber científico”, desenvolvemos uma pergunta referente a escolha das disciplinas e a noção de interdisciplinaridade dos participantes do estudo. E em resposta sobre as disciplinas mais apropriadas, descobrimos que, em geral, História, Geografia e Arte se adequam, enquanto Ciências e a Língua Portuguesa são representadas em menor grau. Aparentemente, os componentes da área de humanas são geralmente aceitos como sensíveis às dimensões culturais e territoriais, permitindo que o conteúdo escolar se conecte com o mundo vivido pelos alunos.

Contudo, ao observar que as disciplinas de Matemática e Educação Físicas não foram citadas pela maioria, a ressalva torna-se o relato escrito enquanto da professora 2 pondo que:

“Todos os componentes curriculares acolhem essa temática, ou seja interdisciplinariedade. No caso da matemática, trazem exemplos de objetos reais tipo as selas usadas nas vaquejadas e no dia a dia do cidadão rural para a explicação de razão ou até proporção é interessante” (P2, 2025).

A luz do dado apresentado, assistimos um exemplo de prática docente decolonial consolidando o conteúdo formal através do cotidiano, o que se é defendido por Santos e Silva (2020) aliados a Oliveira (2003) ao conceito de práticas docentes "multicoloridas". Pois, segundo eles, “abraçam os diferentes conhecimentos dos sujeitos que fazem parte da escola. Esses conhecimentos possuem cores e tons diferenciados, logo podem compor um arco-íris que contrasta com uma perspectiva de currículo e práticas curriculares e docentes monocromáticas.” (Santos; Silva, 2020, p. 401).

Adiante no questionário, indagamos aos sujeito da pesquisa qual a importância de trabalhar com os saberes locais. O participante 3 expressou o seguinte *“ao trabalhar com a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, todo conhecimento se relaciona com os saberes dos alunos. Além da ampliação dos conhecimento referentes à nossa cidade, valorizando os costumes e a tradição”* (P3, 2025).

Uma teoria que defende, segundo Libâneo (1994, p. 69) como condição para a escola servir aos interesses populares que é “garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos, que tenham ressonância na vida dos alunos”. Na mesma linha, Saviani (2003), enfatiza o comprometimento com o ser social concreto dos alunos. A inter-relação entre o conhecimento popular e científico, referida nas respostas, legitima a ruptura com a hierarquia do conhecimento, que é um princípio central da abordagem decolonial.

Paralelamente, os demais participantes compreendem a transformação que ocorre no ensino ao valorizar a história de vida do aluno integra saberes populares e acadêmicos. Nesse sentido, Freire (1996) enfatizou que o ensino deve partir do que o aluno sabe e do que realmente o cerca e transformar esse conhecimento em um conhecimento crítico e emancipatório, salientando que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 1996, p. 29).

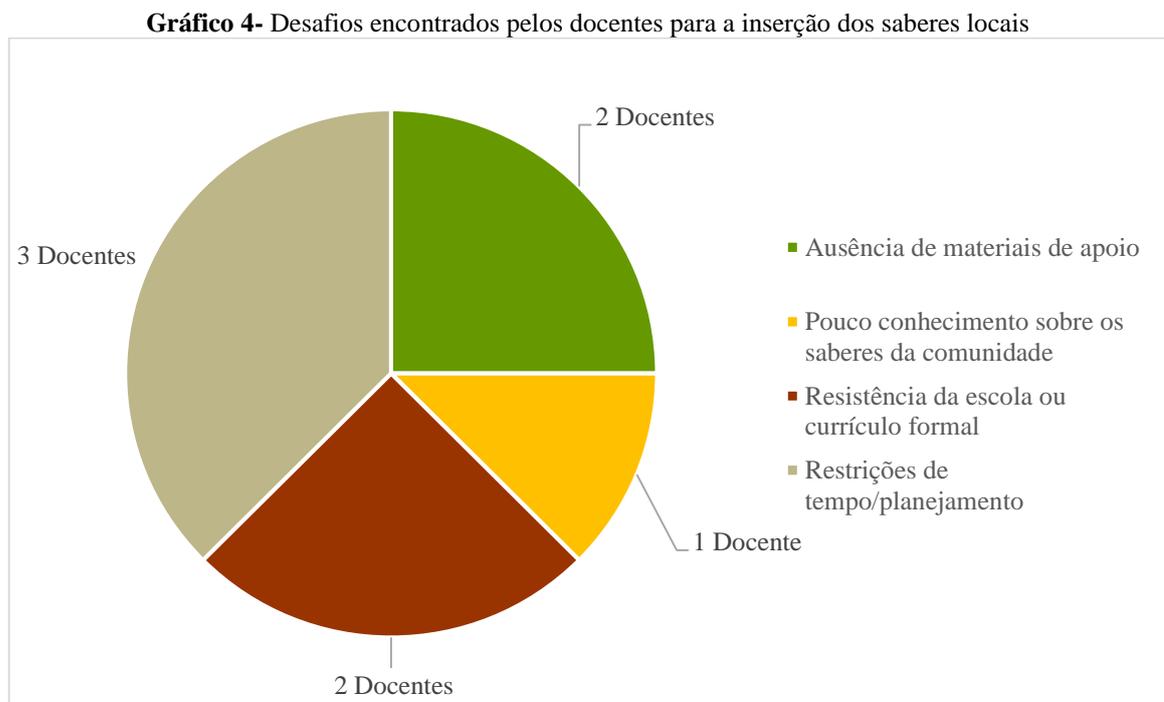
Ao adentrarmos nos desafios e possibilidades desses saberes na prática docente, questionamos se era do conhecimento desses indivíduos colaboradores a existência de algum material didático disponibilizado pela Secretaria de Educação do município. A resposta mais recorrente foi negativa, indicando que os docentes não sabem se há recursos pedagógicos

disponíveis no acervo da Secretaria. No entanto, mencionaram a existência de livros, teses e documentários sobre a cultura e economia local na biblioteca municipal.

A evidência de não haver dados conhecidos na Secretaria pelo corpo docente, no que diz respeito aos materiais didáticos oficiais, também como o fato de ocorrer pesquisa somente perante iniciativa pessoal do sujeito são indicativos que o conhecimento local não faz parte institucionalmente do currículo pedagógico ou das diretrizes do município. Como apontam, Santos e Silva (2020, p. 402):

Os professores, enquanto decisores curriculares rompem com a ideia de sujeitos acomodados, inertes às determinações das políticas educacionais, especificamente as de currículo. Também revelam as complexas relações que são estabelecidas tanto no âmbito da formulação de políticas educacionais mais amplas que reverberam, notadamente, na política de formação de professores, quanto no nível de atuação dos sujeitos nos cotidianos escolares, por meio das políticas curriculares (Santos; Silva, 2020, p.402).

Em seguida, solicitamos aos envolvidos, que sinalizassem os desafios de integrar o conhecimento local em sua prática docente, sendo registrado no Gráfico 4:



Fonte: Elaboração própria. **Obs.:** Essa pergunta permitia múltiplas respostas.

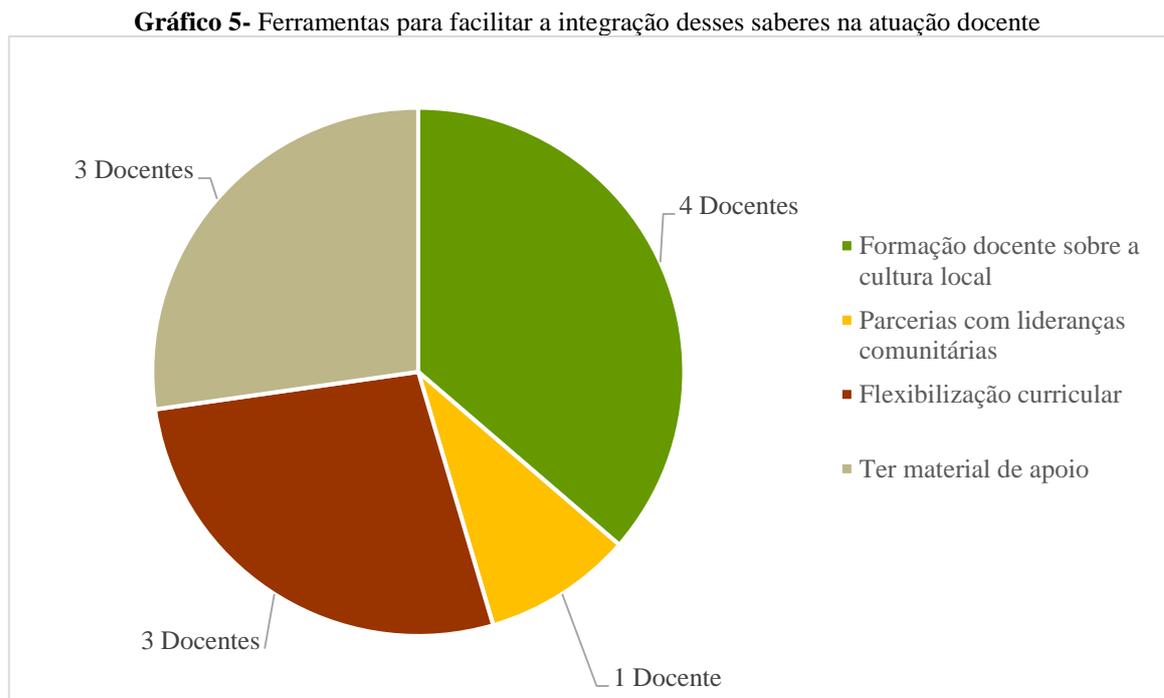
A partir do Gráfico 4, constatamos que dos obstáculos sugeridos, todos foram retratados em relevância. 3 professores citam o tempo e o planejamento como o maior obstáculo, e 2 adicionam a limitação de recursos pedagógicos para apoiar o ensino. Para mais, assinalaram

também a presença de resistência por parte da escola ou do currículo formal, tendo apenas uma docente que afirma a falta de conhecimento sobre mais saberes locais de Cachoeirinha. Essas informações reafirmam que o raciocínio de um currículo formal ainda prevalece nas escolas, impedindo o desenvolvimento de uma pedagogia mais contextualizada e culturalmente pertinente. É problemático, pois

[...] o currículo ocupa um espaço-tempo de validação das diferenças, que questiona quais rostos, corpos, vozes, saberes e territórios são ocultados pela lógica colonial/moderna. A proposta curricular representa uma possibilidade de sentir-pensar-viver uma escola enraizada em suas marcas político-culturais (Silva; Silva; Ferreira, 2025, p. 220).

Em conclusão, a figura nos indica uma situação onde há tanto problemas estruturais, como a escassez de materiais didáticos e do tempo, quanto epistemológicos, resistência curricular, o que requer uma reconfiguração da política pedagógica e da formação docente.

Diante dos problemas indicados após aprofundarmos sobre os desafios, o Gráfico 5, de cunho orientativo, mostra os instrumentos que os professores consideram necessários para viabilizar a adequada integração dos saberes locais:



Fonte: Elaboração própria. **Obs.:** Essa pergunta permitia múltiplas respostas.

Sendo assim, todos os 4 docentes demonstram a importância da formação continuada na cultura local como uma ferramenta essencial. Isso reflete um reconhecimento de que a mudança curricular implica que os professores sejam mediadores críticos e culturais. O que é

ratificado visto que do grupo, 3 dizem que a flexibilidade no currículo é um caminho a seguir. Do mais, 3 desses docentes apontam a necessidade de material de apoio, o que reitera a ideia de que a infraestrutura pedagógica está comprometida.

Em consonância com as informações obtidas, evidencia-se o valor ao apelo a um currículo que não é apenas transmissor de algum tipo de conteúdo universal, mas também libertar-se da imposição mundial dos roteiros pedagógicos tradicionais. Posto que, “pensar o currículo e seus desdobramentos decoloniais na escola pressupõe uma construção coletiva, em que os povos-territórios desobedeçam à lógica colonial/capitalista e reconheçam formas outras de promover práticas curriculares e produzir conhecimentos (Silva; Silva; Ferreira, 2025, p. 221).

Esta interpretação de dados, destaca a urgência de reconstruções curriculares decoloniais, concedendo espaço ao conhecimento historicamente excluído e promovendo uma educação mais conectada à vida cotidiana dos alunos. Para esse propósito, é essencial que as políticas públicas educacionais façam um apoio efetivo a essas transformações, garantindo condições reais de trabalho aos professores e construindo espaços legítimos para a voz das comunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi investigar como os saberes locais são mobilizados pelos professores por meio de sua prática docente, especificamente no município de Cachoeirinha-PE. A partir da análise dos dados coletados, é possível afirmar que esse objetivo foi alcançado, considerando que a investigação revelou não apenas a presença de saberes locais na vivência escolar, mas também as estratégias e desafios enfrentados pelos docentes ao incorporá-los ao processo educativo.

O trabalho foi desenvolvido em cinco capítulos. O primeiro apresentou a introdução da temática e os fundamentos que justificam o estudo. O segundo capítulo abordou o referencial teórico sobre prática pedagógica, prática docente (com ênfase na perspectiva decolonial) e saberes, incluindo os saberes docentes e saberes locais. No terceiro capítulo, foram explicitados os caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa, destacando o uso de questionários com professores da rede municipal de ensino. O quarto capítulo consistiu na análise dos dados coletados, categorizando os saberes locais identificados nas narrativas docentes e discutindo como esses saberes são mobilizados na prática pedagógica e quais os principais entraves enfrentados. Por fim, este quinto capítulo reúne as principais conclusões e reflexões finais da pesquisa.

Os resultados evidenciam que os professores reconhecem os saberes locais como parte importante da realidade de seus alunos, valorizando aspectos como o artesanato em couro e aço, a produção de queijo, as celebrações religiosas e as festividades populares. As práticas pedagógicas que mais integraram esses saberes foram os projetos interdisciplinares, as atividades práticas e, em menor grau, o uso de recursos didáticos adaptados. No entanto, foram identificados obstáculos importantes para essa integração, como a escassez de materiais de apoio, a falta de tempo para planejamento e uma percepção de resistência do currículo formal. Apesar disso, os docentes demonstraram disposição em promover práticas mais contextualizadas, especialmente quando apoiados por formação continuada e por maior flexibilidade curricular.

A principal contribuição deste estudo consiste em oferecer subsídios teóricos e empíricos para o fortalecimento de uma prática docente decolonial, que reconheça e valorize os saberes locais como elementos constitutivos de uma educação mais significativa e socialmente comprometida. Ao documentar as experiências dos professores de Cachoeirinha-PE, a pesquisa

contribui para ampliar a discussão sobre os vínculos entre cultura, território e escola, em especial no contexto do Agreste pernambucano.

Como limitação do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes e o fato de ter sido realizado em apenas uma escola do município, o que restringe a generalização dos achados. Além disso, a pesquisa não contemplou a percepção dos alunos sobre a presença dos saberes locais no ambiente escolar, o que poderia ter enriquecido a análise.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o número de participantes e instituições, incluindo também a voz dos estudantes e das famílias. Estudos comparativos entre diferentes regiões ou investigações sobre a formação continuada de professores voltada para a valorização dos saberes locais também podem aprofundar os caminhos abertos por esta pesquisa, contribuindo para a construção de uma educação plural, dialógica e ancorada nas realidades vividas pelas comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M S. **Cachoeirinha tem história. Cachoeirinha**, Gráfica Bom Jesus, 2012.
- CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.
- CARVALHO, M. Nossa esperança é ciborgue? Subalternidade, reconhecimento e “tretas” na in-ternet. **Revista Estudos Feministas**, v.25, n.1, p. 347-364, 2017.
- DA SILVA, I.; FELIPE DA SILVA, J.; GUERREIRO FERREIRA, M. Práticas Curriculares Docentes-Gestoras Decoloniais nas Classes Multisseriadas do Campo. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 77, p. 208–223, 2025, v. 34, n. 77, p. 208-223.
- DOS SANTOS, A. *et al.* A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 4914-4945, 2025.
- DOS SANTOS, A. *et al.* Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. e9101-e9101, 2024.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRANCO, M. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito, **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Cachoeirinha: IBGE, 2015.
- LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACÊDO, R E. **A atividade produtora de artigos em couro e aço em Cachoeirinha-PE: classificação, condições de trabalho e dimensionamento**, Recife, Mar. 2013.
- MELO, M.. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2014.
- MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da decolonialidade**. São Paulo: UFMG, 2017.
- SANTOS, A.; SILVA, J. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 387-407, 2020.

SANTOS, B. **Uma epistemologia do Sul: a reinvenção do conhecimento e a emancipação social**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B.; CARVALHO, E. Saberes docentes e educação do campo: práticas pedagógicas e territorialidades. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 8, p. 1-20, 2023.

SANTOS, B.; MENESES, M.; ARAÚJO, S. **Práticas educativas decoloniais: saberes diversos e justiça cognitiva**. Coimbra: Almedina, 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, C. **As marcas da memória hegemônica e vivida na prática docente de professoras negras do território campesino**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONHÁ, T. Educação para a transformação: fundamentos de uma prática pedagógica decolonial. **Caminhos da educação diálogos culturas e diversidades**, v. 5, n. 3, p. 01-14, 2023.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação por escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2019.

XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A): SABERES LOCAIS E PRÁTICA DOCENTE

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

Nome: _____
Sexo: (___) Masculino (___) Feminino **Idade:** _____
Cor/Raça: (___) preto (___) branco (___) amarelo (___) pardo (___) outro.
 Qual? _____
Reside em (___) meio urbano (___) meio rural
Sempre residiu? (___) sim (___) não. **Há quanto tempo?** _____
Por que você veio trabalhar nesta escola?

Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Outro
Turno de atuação nesta escola: () Matutino () Vespertino () Noturno
Turmas em que atua: _____
Trabalha em outra escola? (___) não (___) sim (___) rural (___) urbana
Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Mestrado () Doutorado

QUANTO À FORMAÇÃO:

Curso: _____
Instituição: _____ **Ano de conclusão:** _____

Tempo de atuação como docente:

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 7 anos () 8 a 11 anos () 12 a 15 () Mais de 15 anos

Já participou de algum curso ou palestra sobre Educação e Saberes Locais, com enfoque em culturas regionais?

() Sim () Não

Considera que essa temática é importante ser discutida na formação docente?

() Sim () Não

Por que? _____

Caso tenha participado qual foi a motivação?

() Obrigatório () Interesse próprio () Outro.

Qual? _____

IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES LOCAIS:

De acordo com o de Cachoeirinha-PE, quais saberes locais (ex.: conhecimentos tradicionais, práticas culturais, linguagens, histórias, agricultura, artesanato etc.) você considera relevantes para o ensino?

Atividades relacionadas à agricultura ou ao meio ambiente (Se sim, quais?): _____

Contos orais e relatos regionais (Se sim, quais?): _____

Celebrações e costumes culturais (Se sim, quais?): _____

Outros: _____

Como você toma conhecimento desses saberes locais?

- Vivência na comunidade
- Conversação com estudantes/familiares
- Pesquisas ou projetos escolares
- Outros: _____

INCORPORAÇÃO DOS SABERES LOCAIS NA PRÁTICA DOCENTE:

Você já participou de alguma atividade em sala de aula que incorporasse conhecimentos dos saberes locais?

Não Sim. Qual(is)? _____

Caso SIM, como esses saberes foram trabalhados?

- Projetos interdisciplinares
- Palestras ou debates
- Atividades práticas (oficinas, visitas)
- Recursos didáticos adaptados
- Outros: _____

Quais disciplinas/conteúdos você considera mais adequados para integrar saberes locais?

**Por
quê?** _____

Na sua opinião, qual a importância de trabalhar saberes locais na educação?

DESAFIOS E POSSIBILIDADES:

Existe algum material didático disponibilizado pela Secretaria de Educação sobre os saberes locais OU conhecimentos populares da cidade de Cachoeirinha-PE? Se sim, quais?

Quais são os desafios que você encontra ao integrar saberes locais em sua atuação?

- Ausência de materiais de apoio
- Pouco conhecimento sobre os saberes da comunidade
- Resistência da escola ou currículo formal
- Restrições de tempo/planejamento
- Outros: _____

Quais métodos ou ferramentas poderiam tornar mais fácil essa integração

- Formação docente sobre cultura local
- Parcerias com lideranças comunitárias
- Flexibilização curricular
- Outros: _____

Comentário adicional:
