

IDENTIDADE CULTURAL: VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO CAMPESSINA EM ESCOLA BEZERRENSE

José João da Silva¹

Maria Joselma do Nascimento Franco²

RESUMO:

O presente trabalho investiga as vivências escolares que contribuem para a formação da identidade cultural em uma escola campestre no município de Bezerros-PE. A pesquisa parte da compreensão de que a educação do campo deve dialogar com os saberes locais, valorizando as expressões culturais, artísticas e territoriais que constituem os sujeitos. O objetivo é compreender como as vivências escolares contribuem para a formação da identidade cultural dos estudantes em uma escola campestre de Bezerros-PE, através de referenciais teóricos como Paulo Freire (1967), Camacho (2019), Laraia (1997), Zabala (1998), Costa (2013), Silva e Souza (2006), o estudo analisa práticas pedagógicas, currículos e experiências docentes, destacando a importância da cultura como elemento formativo e identitário. Conclui-se que a valorização da cultura regional é essencial para a construção de uma educação significativa, crítica e representativa, capaz de formar sujeitos conscientes e protagonistas de suas histórias.

Palavras-Chave: Identidade Cultural; Educação Campestre; Vivências.

DATA DE APROVAÇÃO: 20/08/2025

ABSTRACT:

This study investigates the school experiences that contribute to the formation of cultural identity in a rural school in the municipality of Bezerros, Pernambuco, Brazil. The research is based on the understanding that rural education should engage in dialogue with local knowledge, valuing cultural, artistic, and territorial expressions that shape individuals. The aim is to understand how school experiences contribute to the construction of students' cultural identity in a rural school in Bezerros-PE. Drawing on theoretical references such as Paulo Freire (1967), Camacho (2019), Laraia (1997), Zabala (1998), Costa (2013), and Silva & Souza (2006), the study analyzes pedagogical practices, curricula, and teaching experiences, highlighting the importance of culture as a formative and identity-building element. The findings indicate that valuing regional culture is essential for building meaningful, critical, and representative education, capable of shaping conscious individuals who take an active role in their own histories.

Keywords: Cultural Identity; Rural Education; School Experiences.

¹ Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). e-mail: josejoao.silva@ufpe.br

² Orientadora - Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Associada ao Núcleo de Formação Docente e ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste - (UFPE/CAA). e-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

1 INTRODUÇÃO

A educação é um caminho no qual cada ser humano caminha para seu processo de evolução na esperança de transformação. Dessa forma, a Educação do campo encontra-se enquanto esperança para um povo que preza pelos seus costumes, pela sua realidade e sobretudo sobre seu lugar de habitação.

A educação quando é padronizada ela torna-se entre tantos aspectos, ofuscante a pluralidade existente nas culturas dos sujeitos presentes em sala, nessa perspectiva, que a oitava carta do livro: Professora sim, tia não – de Paulo Freire aborda a identidade cultural na educação, onde o mesmo diz que: “a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem” (1997, p. 63) desse modo, destacamos que o ensino deve ser pensado nas perspectivas culturais existentes no entorno da instituição, valorizando sobretudo a identidade, para que o estudante se veja presente e representado nos conteúdos ao qual está aprendendo assim como ver sentido naquilo que está estudando.

Assim, em primeiro deite, o presente trabalho guia-se pelos pensamentos despertados pelas conversas advindas ao longo curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/CAA, sobretudo marcado pelos diálogos, memórias e trabalhos desenvolvidos na disciplina de didática – componente curricular obrigatório do terceiro período – o trabalho final desse componente nos permitiu perpassar pelos caminhos da criação dos princípios de um projeto político pedagógico de uma escola desejada e criada por nós licenciandos. Atividade essa que nos permitiu adentrar no pensamento social e compreensão das necessidades pedagógicas que a escola se situaria.

A partir dessas vivências, nasceu o interesse e inquietude, em pesquisar sempre que oportuno na perspectiva dialógica com a realidade da qual advenho, onde sendo oriundo de origem e de educação campesina do município de Bezerros, assim como servidor da educação no município, desperta-me não apenas estudar sobre a educação do campo da cidade, mas saber como estão sendo constituídas a identidade cultural desse lugar que é rica nos aspectos artísticos, literários e culinário.

Tomamos como caminho de estudo a educação campesina, haja vista a perspectiva de paradigmas e dualidades existentes nessa modalidade educativa, onde segundo Camacho (2019, p. 42)

Não é possível pensar a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo. Não é possível se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução e, mais especificamente, suas territorialidades.

Concebendo, portanto, que a educação do campo nem sempre foi um direito, mas uma resistência em coexistir com seus embates, focamos na cultura, pois “cada cultura possui categorias centrais específicas, com relação aos camponeses, existem categorias nucleantes que são notadas em todas as sociedades camponesas” (Camacho, 2019, p. 49).

Pensando assim, a educação, enquanto um caminho de liberdade, Freire nos apresenta que “a liberdade é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem” (1967, p. 06) compreendemos por esse viés que a liberdade não é apenas uma condição abstrata e idealizada, mas algo que se concretiza na prática e na vivência histórica dos seres humanos, desse modo a educação deve ser um espaço de emancipação e conscientização.

Ainda, caminhamos com Silva e Souza (2006, p. 216) quando temos que “a cultura é uma representação da forma de pensar de um povo, refletindo como este se vê e como percebe o mundo ao seu redor” o que nesse ínterim, percebemos a importância e o poder de repasse que é concebido através da educação. Assim, compreendemos que a cultura não é apenas um conjunto de tradições mas uma expressão de identidade e que a educação desempenha um papel essencial na mediação e na preservação desses saberes que possam perpetuar a valorização cultural e a formação de sujeitos críticos, conscientes e inseridos em sua realidade histórica e territorial.

Dessa forma, compreender a educação enquanto produtora da identidade cultural é entender as tomadas de resistências da educação e dos professores que devem seguir em suas práticas as realidades inseridas em seu campo de atuação. Assim, consideramos relevante o estudo para o campo social como forma de difundir a realidade de uma parcela que embora perseguida socialmente contribui para a movimentação de matéria prima e para o suprimento de muitas necessidades humanas.

Numa perspectiva de campo educacional o trabalho torna-se pertinente por questões sobretudo de realidades de atuação na educação camponesa, tendo como perspectiva informativa sobre como abordar o tema cultura e centrar-se em um ensino que configure não apenas a transformação da realidade habitada mas também o reconhecimento e a preservação de seus costumes e construção identitária.

E para alimentar ainda mais o desejo dessa pesquisa apresentamos o estado do conhecimento, onde fora feito um levantamento da temática em um recorte temporal entre os anos de 2014 a 2025 do repositório de trabalhos de conclusão de curso do Centro Acadêmico do Agreste, campus interiorizado da Universidade Federal de Pernambuco, o levantamento delineou-se apenas aos trabalhos de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia na temporalidade supracitada.

Contudo, o levantamento resultou em 20 trabalhos filtrados por descritores, sendo eles: Identidade Cultural e Educação Campesina, após análise mais detalhada dos trabalhos encontrados considerou-se que apenas 6 aproximam-se da temática do presente estudo.

Quadro 1 - Estado do conhecimento

FONTE/ ANO	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR(ES)	IES
Repositório TCC UFPE/CAA - 2014	A EDUCAÇÃO RURAL NOS SUBTERRÂNEOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DO CAMPO EM PERNAMBUCO.	Compreender o quanto da Educação Rural as Escolas do Campo ainda carregam em suas atividades pedagógicas.	Educação Rural, Educação do Campo, Prática Pedagógica	Jéssica Rochelly da Silva Ramos	UFPE/CAA
Repositório TCC UFPE/CAA - 2015	A mediação cultural: Uma análise das produções científicas do Grupo de Trabalhos 24, Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	compreender como as produções científicas apresentam, ou não, o diálogo entre a mediação cultural e o ensino de arte na educação básica	Mediação cultural; Ensino de arte; Educação Básica.	Fernanda Maria Santos Albuquerque	UFPE/CAA
Repositório TCC UFPE/CAA -	A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO	Compreender de que maneira os movimentos	Educação do Campo. Luta	Regina Celí da Silva Santos	UFPE/CAA

2022	INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO, LUTA POLÍTICA E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	sociais contribuem para que a educação no campo seja um instrumento emancipatório de luta política e de constituição identitária dos sujeitos camponeses.	política . Emancipação. Identidade.		
Repositório TCC UFPE/CAA - 2023	EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS EDUCATIVO-CULTURAS PARA O RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO E INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	Analisar como as práticas educativa-culturais do CEPA são utilizadas como mecanismo de inclusão e reconhecimento identitário das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.	Educação popular. Práticas educativo-culturais. Inclusão social	Alana Beatriz do Carmo Santos	UFPE/CAA
Repositório TCC UFPE/CAA - 2024	A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS IMBRICAÇÕES COM O COTIDIANO	Compreender de forma discursiva como se dá a prática docente em escolas do campo que possuem turmas multisseriadas, levando em consideração suas especificidades e singularidades, tais como currículo, processo de ensino-aprendizagem e fazer docente.	Práticas docentes. Educação do campo. Multissérie.	Aline Josefa da Silva	UFPE/CAA
Repositório TCC UFPE/CAA - 2024	A Xilogravura como Viés de Fortalecimento da Identidade de Crianças de Comunidades	Identificar a contribuição da xilogravura para o fortalecimento da identidade de crianças que vivem em	Comunidades camponesas; xilogravura; arte popular; identidade.	Renata Jaqueline Lira França	UFPE/CAA

	Campezinhas	comunidades campezinhas.			
--	-------------	-----------------------------	--	--	--

Fonte: Autor, 2025

O trabalho de Ramos (2014), em: *A educação rural nos subterrâneos da educação do campo: uma análise das práticas pedagógicas da escola do campo em Pernambuco*, teve como objetivo compreender o quanto da Educação Rural ainda permanece nas práticas das escolas do campo. Teoricamente, a autora se apoia nas ideias de Arroyo (2012) e Leite (1999), que problematizam a marginalização histórica da educação rural e defendem a necessidade de reconhecimento das especificidades camponesas. Metodologicamente, utilizou pesquisa bibliográfica, observações de campo, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que muitas práticas ainda reproduzem um modelo de educação urbano, desvalorizando identidades e culturas locais. A aproximação deste com o nosso trabalho é evidente, pois também reflete sobre como as vivências escolares podem reforçar ou negar identidades culturais em comunidades campezinhas.

Albuquerque (2015), em sua produção intitulada de: *A mediação cultural: uma análise das produções científicas do GT 24 – Educação e Arte da ANPED*, buscou investigar como a mediação cultural se relaciona com o ensino de artes na educação básica. Fundamenta-se em Canen (2007), Damázio (2008) e Martins (2011), que discutem pluralidade cultural e a mediação como prática pedagógica. A metodologia consistiu em análise documental das produções do GT 24 da ANPED. Os resultados mostraram a ausência de articulação entre mediação cultural e ensino de arte, evidenciando fragilidades na valorização da pluralidade cultural. Essa discussão se aproxima do objeto da presente pesquisa ao reforçar que o espaço escolar precisa contemplar práticas que promovam reconhecimento cultural e identitário, fundamentais na educação do campo.

Santos (2022), no trabalho *A Educação do Campo enquanto instrumento de emancipação, luta política e constituição identitária*, teve como objetivo compreender como os movimentos sociais contribuem para que a educação do campo seja emancipatória e formadora de identidades. O estudo dialoga com Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012) e Fernandes (2008), que defendem a educação como prática social vinculada à classe trabalhadora. A metodologia foi qualitativa, com entrevistas e análise documental, envolvendo lideranças sindicais e professores. Os resultados apresentam que, embora haja previsão em marcos legais, a prática ainda não valoriza suficientemente os saberes

camponeses, prevalecendo a perspectiva urbana. Essa análise se conecta diretamente ao objeto em estudo, pois evidencia como a escola pode ou não fortalecer identidades culturais por meio de vivências educativas.

Santos (2023), apresentando: Educação popular e práticas educativo-culturais para o reconhecimento identitário e inclusão social de crianças e adolescentes, buscou analisar como o Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) contribui para inclusão social e reconhecimento identitário de jovens em vulnerabilidade. Teoricamente, embasa-se em Hall (2004), Bauman (2005), Louro (2000) e Brandão (2017), que discutem identidade, pertencimento e educação popular. A metodologia foi qualitativa, com análise de práticas educativas do CEPA. Os resultados apontaram que a educação popular, ao valorizar saberes culturais, fortalece o sentimento de pertencimento e identidade. Essa contribuição se articula ao objeto desta pesquisa, pois demonstra como vivências educativas podem ressignificar a identidade cultural de sujeitos em contextos de exclusão, inclusive nas escolas camponesas.

Silva (2024), nos apresenta no seu trabalho: A prática docente na educação do campo e suas imbricações com o cotidiano, teve como objetivo compreender como se dão as práticas docentes em turmas multisseriadas, considerando currículo, ensino-aprendizagem e cotidiano. Teoricamente, recorre a Caldart (2009), Hage (2008) e ao Dicionário da Educação do Campo (2012), além de Laclau e Mouffe na análise discursiva. A metodologia consistiu em entrevistas semiestruturadas com professores e análise qualitativa dos discursos. Os resultados revelaram que a prática docente é marcada pelo cotidiano, pelas vivências e pela cultura local, o que gera um ensino articulado à realidade camponesa. Essa pesquisa aproxima-se do objeto investigado ao mostrar que as vivências escolares no campo são centrais para a construção de identidades culturais e para o sentimento de pertencimento dos estudantes.

França, (2024), em A xilogravura como viés de fortalecimento da identidade de crianças de comunidades camponesas, analisou como a arte popular contribui para a identidade de crianças em escolas do campo. A pesquisa se fundamenta em Freire (2006), Brandão (2006), Hall (2006) e Arroyo, Caldart e Molina (2004), que discutem educação popular, identidade e cultura. Metodologicamente, utilizou análise de livros didáticos e entrevistas com professora, estudante e um artista xilógrafo. Os resultados destacaram que a xilogravura fortalece a identificação cultural e dá visibilidade ao campo como lugar de vida e cultura. Essa discussão se aproxima do objeto desta pesquisa ao evidenciar que as vivências escolares, quando integradas à cultura popular, fortalecem a identidade cultural e o pertencimento dos estudantes.

Desse modo, tomamos por questão de investigação: como é vivenciada a formação da identidade cultural em uma escola campesina de Bezerros-PE?

Tomamos como pressuposto, que a identidade cultural de Bezerros é profundamente marcada por suas tradições populares, artesanato e manifestações culturais únicas, sendo conhecida principalmente como a terra dos papangus, presença figurativa forte que leva a nível nacional e mundial o carnaval da cidade. Além disso, o município é um importante centro de xilogravura, com artistas renomados como José Francisco Borges (J. Borges), cujas obras são reconhecidas internacionalmente. A xilogravura, junto com a literatura de cordel, é uma expressão artística que reflete a cultura nordestina e está profundamente enraizada na cidade.

Outro destaque da cidade é a Estação da Cultura, um espaço dedicado à preservação da história e das manifestações culturais locais, onde podemos encontrar exposições de máscaras, fantasias e outros elementos que celebram a rica herança cultural de Bezerros.

Assim, guiados por nossa questão delimitadora de pesquisa, temos como pressuposto, de que apesar da cidade apresentar tamanha riqueza e herança de saberes em formas materiais e imateriais de cultura as escolas campesinas seguem um viés educativo que não refletem ou transcendem a vivência memorável e mensurável da riqueza de expressões presentes nas obras ou manifestações culturais da cidade que refletem sua identidade, sendo desvelados principalmente pelo currículo seguido na educação básica e pelas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Dessa forma, seguimos pelo objetivo de compreender como as vivências escolares contribuem para a formação da identidade cultural dos estudantes em uma escola campesina de Bezerros-PE. O que, para tanto, faz-se necessário identificar nas vivências escolares os marcadores culturais que as atravessam enquanto constituidores da identidade cultural dos sujeitos, como também, analisar como as vivências cotidianas dos professores se articulam a formação da identidade cultural.

Dessa maneira, guiados pelo entendimento de que a educação campesina é um espaço formador de subjetividades e que deve dialogar com as práticas culturais que constituem os sujeitos inseridos em seus dados territórios - caminharemos através dessa pesquisa como uma oportunidade de contribuir com reflexões que envolvem formação, resistência e reconhecimento, articulando a educação e a cultura em um território marcado pela riqueza e complexidade de suas manifestações – Bezerros.

2 IDENTIDADE CULTURAL ENQUANTO ELEMENTO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO CAMPESINA

A educação campesina é uma abordagem educacional voltada para as populações do campo, buscando atender às suas necessidades específicas e valorizar suas culturas, modos de vida e práticas tradicionais. Surge como uma alternativa ao modelo urbano-industrial de ensino, que muitas vezes não considera as particularidades do campo.

Além disso, a educação campesina busca combater a exclusão educacional e social das populações do campo, promovendo um modelo de ensino que contribua para o desenvolvimento sustentável e a autonomia dessas comunidades.

Assim, pensar uma educação do campo que instigue a vivência cultural é segundo Camacho (2019) observar que “[...] as identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo globalizado urbano-rural” (p. 50). Nesse sentido, temos que as identidades territoriais são construídas a partir das práticas, valores e significados que os sujeitos atribuem aos seus territórios. No entanto, essas identidades, não existem de forma isolada, pois são conectadas às dinâmicas globais e às contradições do sistema capitalista, que permeia em todos os espaços, quer urbanos, quer rurais.

Desse modo, a educação campesina enfrenta dualidades: a primeira, de seguir o conceito hegemônico denominado de currículo que embora seja ressignificado no ensino no campo ainda é guiado pelos conceitos políticos capitalistas. A segunda, é que pensar em uma educação do campo que busca valorizar essas identidades e territorialidades, precisa considerar essa articulação entre o global e o local, assim como, pensar nas insurgências e as especificidades do campo além das contradições do sistema capitalista.

Para tanto, ainda temos que:

O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Por isso, a Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa (Camacho, 2019, p. 50).

Dessa forma, percebemos a relação intrínseca entre o modo de vida e a identidade territorial camponesa, com o projeto educativo dos camponeses. Entendemos então, que a educação do campo não é apenas um modelo pedagógico, mas um conjunto de práticas socioeducativas que têm como objetivo fortalecer a resistência material e cultural das comunidades camponesas.

O modo de vida camponês, que inclui suas práticas agrícolas, tradições e formas de organização social, é essencial para a construção de uma educação que respeite e valorize essas especificidades. A identidade territorial, por sua vez, refere-se ao vínculo profundo que os camponeses têm com seus territórios, que são espaços de produção, cultura e resistência. Esses territórios não são apenas locais físicos, mas também carregam significados simbólicos que refletem a história e as lutas dessas comunidades.

Nesse sentido, pontuamos que a educação nesses locais são instrumentos e sentidos de esperança que mantêm a resistência contra as forças que ameaçam a autonomia e a cultura camponesa, como também um perpetuador de suas singulares existências.

Assim, caminhamos ao encontro de Freire ao abordar que a educação deve ser uma prática que liberte, onde para ele a educação deve ser um círculo de cultura, onde um saber não se oponha ou se sobressaia a partir do outro, mas que a partir de uma visão horizontalizada e dialógica sobre o lugar de vivências, todos possam aprender e se educar juntos, pois:

[...] uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade [...] a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. (Freire, 1967, p. 08)

Desse modo, a educação não se torna neutra, mas um movimento político, que pode seguir tanto um caminho de dominação quanto de libertação, nesse sentido, a educação camponesa que traga uma apologia cultural, deve apresentar em seus aspectos a perspectiva dialógica com representatividade, onde a valorização do saber local se faça presente como uma prática da libertação epistemológica e social.

Nesse contexto, “[...] o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura” (Freire, 1967, p. 07) não basta apenas ensinar sobre cultura, mas proporcionar uma educação que procure romper com a ideia de que o ser é apenas um receptor de conhecimento, mas que a educação caminhe com sentido de valorização do saber popular, da linguagem cotidiana e dos valores vividos.

Contudo, “o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (Laraia, 1997, p. 46) temos portanto que nenhum sujeito já nasce pronto e nem se torna pronto, mas é formado a partir de suas relações, onde um ser só se torna o que é, através da vivência cultural que fundamentam a

criação perspectiva das realidades, pois a cultura funciona como um alicerce invisível que estrutura comportamentos, crenças, saberes e significados.

Portanto, a identidade cultural presente na educação do campo, não deve advir como um componente curricular a se seguir, mas como um fundamento formativo essencial, para o lugar onde se desenvolve ou se desenvolverá, uma análise cultural como um reconhecedor de herança viva entre as práticas, saberes e valores transmitidos entre as gerações, que moldam o modo de ser e agir dos sujeitos no campo.

Podemos entender de acordo com Silva e Souza (2006, p. 216) que “o legado cultural é parte determinante no modo de proceder do homem” e é justamente nesse proceder que a educação precisa atuar, promovendo o reconhecimento, a valorização e a permanência dessas expressões que constroem uma identidade.

Assim, ao reconhecer a identidade cultural como elemento formativo na educação campesina, podemos entender que essa identidade não se limita apenas em costumes ou coisas visíveis e palpáveis, mas é um modo de viver que se constrói nas relações cotidianas, nos modos de trabalho, na linguagem e nos valores que estruturam essas vivências – a partir de memórias, pertencimentos e até resistências, destarte, que a educação enquanto abarcadora desses elementos, torna-se caminho para a valorização desses saberes, contribuindo para os sujeitos não apenas saberes conteudistas escolares, mas que se vejam como criadores de cultura e protagonistas de suas histórias e localidades.

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre como essa valorização cultural se concretiza no cotidiano escolar, especialmente nas práticas pedagógicas que aproximam o ensino da realidade vivida pelos estudantes através do fazer docente.

3 A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreender a cultura, é compreender a realidade que constitui identidades, dessa forma difundir esse pensamento perpassa por questões inerentes que constituem um papel não só para a educação, mas para a prática pedagógica e conseqüentemente para a formação dos sujeitos.

Zabala (1998, p. 06) pontua que “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc[...].” assim, entendemos a prática como algo dinâmico e multifacetado, que não pode ser reduzido a fórmulas simples ou coordenadas

fixas. Essa fluidez e dificuldade de delimitação decorrem do fato de que a prática pedagógica é influenciada por uma ampla gama de fatores, como ideias, valores, hábitos pedagógicos, relações interpessoais e contextos específicos.

Temos então, que a prática pedagógica não é estática, pois está em constante transformação, moldada pelas interações entre professores, estudantes, conteúdos e o ambiente. Essa complexidade exige uma abordagem reflexiva e ressignificada por parte dos professores, que precisam considerar as múltiplas dimensões envolvidas para tomar decisões pedagógicas eficazes.

Além disso, podemos ponderar que a prática de ensinar não pode ser compreendida de forma isolada. Ela deve ser analisada como parte de um sistema maior, onde cada elemento está interligado.

Zabala ainda nos apresenta que

Cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sócio-cultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Esta diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras - os objetivos e os conteúdos e a forma de ensinar – e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos (1998, p. 199)

Assim, tomamos a sala de aula como um ambiente acolhedor das diversas pluralidades, onde cada estudante é único e chega à escola com sua própria bagagem de conhecimento social e cultural enquanto representante identitário acrescido de suas características pessoais.

Diversidade essa que nos convida a pensar sua inferência direta na maneira de como o ensino deve acontecer. Nesse ínterim o ensino quando padronizado e pensado de maneira uniforme não leva em conta as necessidades, as experiências e a forma de cada estudante aprender.

Ainda, temos “[...] a escola como um lócus de preservação e socialização de marcas culturais e a prática educativa, como um espaço plural de memória” (Costa, 2013, p. 24) desse modo, a escola se torna um ambiente essencial de preservação e compartilhamento das marcas culturais que são vivenciadas no cotidiano da comunidade que a cerca - sendo assim, responsável por grande parte da construção identitária e cultural dos estudantes a qual atende.

Contudo, compreendemos a necessidade da educação que em suas faces sociais deve sobretudo ser centrada não apenas no método universal curricular a qual encontra-se mas em apreender sobre a quem está atendendo e se propondo a formar educacionalmente. Nesse caminho, podemos ir ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que mesmo

sendo um documento regente curricular uniformizador da educação brasileira, apresenta em suas pautas e etapas da educação a proposta de que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, **considerando tanto seus interesses e suas expectativas** quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, o que dizem respeito **às relações dos sujeitos entre si**, com a natureza, com a história, **com a cultura**, com as tecnologias e **com o ambiente**. (Brasil, 2018, p. 59. grifo nosso)

Trecho esse, que elenca às instituições escolares e aos professores a proposta de que desenvolvam atividades onde os estudantes se reconheçam e desenvolvam o senso de pertencimento a suas origens a partir de suas realidades locais.

Sendo assim, entendemos que reconhecer a cultura local em meio as regências e conteúdos educacionais é essencial para formar sujeitos conscientes, críticos e conectados com seu território.

Dentre tanto, percebemos que a prática pedagógica é a linha que ascende ao estudante o autorreconhecimento de se ver fazendo cultura, mas de possibilitá-lo o conhecimento e o respeito pelas outras, assim como valorizar o conhecimento cultural que o abarca.

Sendo Bezerros um grande polo cultural do interior do estado de Pernambuco – a educação do município guia-se pelas perspectivas do Currículo de Pernambuco – Um documento orientador e organizador dos conteúdos que devem ser desenvolvidos na educação de todo o estado, estando integrado com a BNCC o documento também apresenta em seus parágrafos que:

[...] houve mobilização das escolas das redes municipais, estadual e privada para fazerem suas **contribuições relativas às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar** na perspectiva de garantir a contextualização, ampliação ou aprofundamento das habilidades já previstas na BNCC de forma a se **construir um documento curricular que contemplasse a identidade cultural**, política, econômica e social do estado (Pernambuco, 2024, p. 17, grifo nosso)

Dessa forma, torna-se evidente que o pertencimento e o reconhecimento regional dos sujeitos podem superar uma regência uniformizadora do fazer educativo e do papel social da educação enquanto perpetuador e valorizador identitário – assim, a proposta educativa que se afunila enquanto nacional, estadual e municipal permite ao município de Bezerros a conexão entre a educação e a cultura.

Assim, a partir do contato direto ou indireto com elementos contemplativos da cultura na educação através do fazer pedagógico, onde “[...] a pessoa, no processo de aproximação

aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado [...]” (Zabala, 1998, p. 90) nesse sentido, cada estudante aprende e interpreta o mundo a partir de sua bagagem de conhecimento sobre a sua individualidade já vivida, nesse viés o entendimento da cultura e seus apontamentos sempre é compreendido de forma pessoal e subjetiva – o que revela ainda mais a importância da educação vislumbrar a individualidade não apenas do local de inserção da escola, mas também dos sujeitos.

Ao encontro desse sentido, o Currículo de Pernambuco continua a enfatizar que “[...] Pernambuco constrói um currículo que valoriza, em diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, a identidade social, cultural, política e econômica de seu povo [...]” (Pernambuco, 2024, p. 17) centrando assim e dando certa liberdade para os espaços escolares seguirem a perspectiva de um ensino que parta da realidade e do respeito identitário.

Nesse delinear reconhecemos também que quem fundamenta os sentidos formativos estruturantes da escola não é a educação, mas quem a faz e quem a desenvolve a partir desses conhecimentos e práticas formativas locais do sujeito, pois o saber até aqui discutido não é que de fato leia para o conhecimento de um sistema de letra ou de números, mas um sistema que leia o conhecimento de si mesmo e de si mesmo como parte formativa cultural.

Contudo, “[...] o nível de identificação de um sujeito com a cultura em que ele está inserido varia de acordo com suas experiências pessoais, no contato com essa cultura” (Silva; Souza, 2006, p. 216) desse modo o conhecimento e o autoconhecimento fundamentado ao longo da discussão expressam e partem da ideia de que a identidade cultural não é algo imposto, mas que parta de uma construção nas vivências e nos encontros cotidianos dos sujeitos com os elementos culturais que os cercam – assim, a escola como um espaço de vivências e de encontros é também um espaço de formação e de reconhecimento cultural.

4 PROCEDIMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nos caminhos metodológicos seguidos no presente trabalho apresentado uma abordagem qualitativa, que segundo Ludke e André (2018, p. 14) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes[...]”. Dessa forma, compreendemos a intrínseca realidade a partir do contato e da perspectiva subjetiva entre a realidade de cada participante.

Assim, fazemos uso também da observação participante que para André (1995, p. 24) “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado[...]”. Desse modo, no contexto desta pesquisa, esse princípio se intensifica diante da condição de egresso da rede municipal de ensino campesino, estando assim mais integrado com a perspectiva afetiva, territorial e simbólica, podendo observar os atravessamentos através das experiências vividas, sentidas e compartilhadas.

Nesse modo, partimos por um meio de observação mais amplo e de participação nos variados momentos, espaços e acontecimentos da escola, visto que a fim de observar as vivências e os marcadores culturais que atravessam as práticas escolares, devemos segundo André (1995, p. 36) desenvolver:

Um contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes, por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de **conversas informais**, um estudo das representações dos atores escolares, além de um acompanhamento das reuniões e atividades escolares [...] (grifo nosso).

Momentos esses, que nos permite entender os sentidos que os atores escolares atribuem a suas vivências, assim como explicitam de forma espontânea aspectos da cultura institucional.

Os dados foram produzidos a partir do seguinte roteiro: Observação da escola em movimento, onde o cotidiano nos permitiu captar os marcadores culturais locais e do contexto regional do município, presentes no movimento escolar e dentro da sala de aula, como também partimos para conversas, que se atravessavam ao longo de cada vivência escolar.

Para interpretar os dados colhidos em campo faremos uso da análise de conteúdo seguindo a perspectiva de Bardin (2011, p. 15) onde trata-se de “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, em constante aperfeiçoamento [...]”. Assim, conseguiremos compreender sentidos, organizar as ideias e sobretudo refletir sobre como as vivências escolares influenciam no ensino cultural nas escolas campesinas bezerrenses.

Destinamos como campo de pesquisa a maior escola campesina do município de Bezerros, Pernambuco, localizada em um distrito com distância de 18 km do centro da cidade, sendo uma escola que atende desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental e até a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, contudo, faremos um recorte em acompanhar as perspectivas dos professores e professoras que atuam nos anos iniciais e finais, sendo um total de 18 turmas³ que atendem do 1º ao 9º anos. Além dos professores,

³ 18 turmas regulares sendo duas turmas de cada ano escolar - 9 turmas funcionam no turno da manhã e 9 no turno da tarde, sendo 5 turmas de anos iniciais e 4 turmas de anos finais em cada turno.

consideramos importante observar a vivência escolar em movimento e integração, nesse sentido, os olhares e conversas fizeram-se contemplativos a gestão, coordenação e administrativo escolar.

A observação se deu em grande maioria ao movimento cotidiano e de rotina da escola, acompanhamento esse, iniciado no mês de fevereiro de 2025, logo no início das aulas do município aqui comentado, dentre o corpo pedagógico a escola conta com uma gestora que tratamos por (G) uma gestora adjunta (GA), uma coordenadora pedagógica (Coord), dos professores, a escola conta também com um grande corpo docente sendo 8 professores/as para os anos iniciais e 12 professores/as para os anos finais – tratados neste trabalho como PI (para professor dos anos iniciais) e PF (para professores dos anos finais), como também, com um corpo técnico administrativo distribuído em uma secretária e quatro auxiliares administrativo - utilizaremos ADM para identificá-los ao longo do presente escrito, vale ressaltar, que a maior parte dos servidores da instituição, são profissionais da própria comunidade, nesta perspectiva teremos como participantes da pesquisa 13 profissionais.

As conversas e partilhas para os dados aqui discutidos aconteceram em momentos do cotidiano escolar dos quais ramificaram-se em determinados momentos e lugares, como festividades marcantes e culturais para a escola e comunidade, como também de conversas informais em grupo na sala dos professores, biblioteca (espaço qual nomearam de sala de leitura) corredores e outros espaços da instituição de ensino. Os dados produzidos a partir das observações e conversas informais foram registrados em diário de campo.

Dessa forma, os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa permitiram-nos captar as nuances das vivências escolares e dos marcadores culturais presentes na escola campesina estudada. Permitindo assim, uma imersão sensível e crítica no cotidiano escolar, valorizando as vozes dos sujeitos envolvidos e os sentidos atribuídos às práticas educativas.

A partir dessa escuta ativa e da análise dos registros, foi possível compreender como a cultura local atravessa os espaços escolares e contribui para a formação identitária dos estudantes. Encerramos, assim, este percurso metodológico para adentrar as vivências e os marcos culturais que constituem o cotidiano escolar como espaço de resistência, memória e formação da identidade cultural.

5 VIVÊNCIAS E MARCOS CULTURAIS, O COTIDIANO ESCOLAR ENQUANTO FORMADOR IDENTITÁRIO

“Professor, eu não fiz sua tarefa porque eu passei a tarde ajudando meu pai na roça de milho” (professor/a dos anos finais – PF, março, extratos de diários de campo, 2025).

Aos escritos e relatos partilhados no seguinte delinear, consideramos não apenas as identidades locais, mas as resistências e a cultura formativa de identidades que atravessam os portões escolares, quer seja ingressando, quer seja egressando

Dessa forma, iniciar o presente tópico com a fala supra apresentada em epígrafe, trazendo a fala de um professor dos anos finais em um dia comum de expediente, iniciando-se assim, entre os professores uma conversa interessante onde outra professora dos anos iniciais também compartilha: “[...] mas não é só o senhor que escuta essa desculpa por aqui não, acredito que a maioria aqui também escuta, e é verdade[...]” (PI, março, Extratos do diário de campo, 2025) percebemos nesse contexto que a realidade local da maioria dos estudantes chega à escola junto deles e atravessam assim o cotidiano da escola que também abarca grande parte da cultura e dos costumes locais.

Nesse sentido, nos encontramos com a perspectiva de Camacho (2019, p. 50) onde “[...] o modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses[...]” pois compreender as especificidades e a realidade de cada localidade e estudante é primordial nas características da educação campesina onde “[...] por isso, a Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa” (Camacho, 2019, p. 50).

Realidades essas, vividas e conversadas muitas vezes pelos professores e servidores, ainda nesses diálogos podemos encontrar reflexos do passado e das vivências espelhadas pelos próprios professores quando “[...] mas é assim mesmo, o legal daqui é que alguns dos meninos tem criação como nós tivemos, estuda bem cedo e de tarde trabalha ajudando o pai e a mãe no plantio.” (PI, abril, Extrato do diário de campo, 2025). Desse modo, compreendemos a relação intrínseca que faz alguns professores terem ainda mais apreço pela escola e pelos estudantes a qual abarca, o reconhecer identitário e a identificação com o processo de vida da comunidade, é o que transforma a escola em um espaço de acolhimento de transformação, não apenas para os estudantes, mas para o distrito como um todo, respeitando-os e os reconhecendo enquanto sujeitos pertencentes do seu lugar.

Para Freire (1967, p. 07) “[...] o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como

criadores de cultura[...]” ligando assim, cultura e identidade nos fazeres e nos viveres tanto escolares, quanto sociais.

Inserida assim, em uma localidade distrital de Bezerros-PE, a escola descrita neste trabalho é amplamente formada e ligada aos marcos culturais da região, a comunidade de localização da escola é reconhecida como uma das maiores produtoras de tomates do Nordeste levando o município de Bezerros a ser o segundo maior produtor de tomates da região⁴.

A escola liga-se a esse marco pois abarca em sua totalidade filhos desses produtores rurais e mantenedores da cultura e legado agrícola para os mesmos, porque “[...] o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (Laraia, 1997, p. 46) e nesse corrente ano, para comemorar o marco de reconhecimento regional e nacional da localidade como grande produtor rural o distrito realizou o primeiro evento chamado de Festival do Tomate, contando não somente com apoio da comunidade, mas envolvendo a escola - integrando estudantes e servidores nas apresentações culturais e compartilhamento de conhecimentos, evento esse que “[...] faz nossos alunos verem mais sentido na sua realidade e entender que nossa comunidade é sim destaque no município [...]” (Gestora – G, fevereiro, Extratos do diário de campo, 2025) depoimento esse, que nos faz entender a concretude do que afirma Freire (1967, p. 08) “[...] a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”.

Liberdade essa que não é despertada no sentido de sair do contexto integrado, mas sair das amarras que os colocam na condição de marginalizados e esquecidos como coexistentes sociais.

Outro ponto do qual a escola integra marcos culturais da região é trabalhar a vivência do carnaval, apresentando não apenas elementos do carnaval nacional durante as aulas, mas os elementos que destacam Bezerros como um dos destaques dessa festividade no estado, sendo berço dos papangus – que é uma figura histórica da cidade e um costume centenário que ilustra o carnaval do Agreste Pernambucano, com fantasias e saídas pelas ruas sozinhos ou em bloco para a festividade do feriado.

“É gratificante ver como eles se entregam a isso, porque é uma forma de não deixar a festa morrer” (PI, fevereiro, Extrato do diário de campo, 2025) destacamos essa fala de uma

⁴ Essas informações foram extraídas do site oficial da Prefeitura de Bezerros (publicadas em 20/01/2025) e de outros canais de comunicação que documentam as manifestações culturais do município.

professora que está na educação do município a mais de 20 anos e deixa evidente o compromisso das escolas manterem viva não apenas o meio tradicional, mas o significante na formação cultural que momentos como esses podem fornecer em uma vida e ambiente escolar.

Esse momento de festividade do carnaval é marcado nessa escola pelo fato de cada turma montar seu bloco carnavalesco, construir suas próprias máscaras e fantasias para sair pelas ruas do distrito, em alegoria a festividade que é presenciada pelo município no período do carnaval, esse momento envolve não apenas os estudantes, mas é perceptível o envolvimento da comunidade ao verem a construção e a riqueza identitária fomentada aos estudantes por meio do fazer escolar.

Este marcador cultural, vai ao encontro do que afirmam Silva e Souza (2006, p. 216) “[...] o legado cultural é parte determinante no modo de proceder do homem [...]”, pois são momentos como esse que fazem da escola um campo acolhedor e transformador dos seres que por ela são formados.

Outro fato marcante da escola são os projetos de leituras proporcionados pelos professores da sala de leitura (biblioteca) e apoiado pelos demais professores – montando assim um grupo de estudantes leitores que não apenas fazem apresentações de leituras, mas construções de textos e modos de incentivos à leitura para outros colegas, o Bonde da Leitura – como se nomearam, apresentam em sua maioria leitura de cordéis, muitos deles são escritos pelos próprios estudantes, que contam e recontam histórias da própria comunidade.

Assim, podemos perceber que como afirma (Costa, 2013, p. 24) “[...] a escola como um lócus de preservação e socialização de marcas culturais e prática educativa, como espaço plural de memórias[...]”. Contudo, compreendemos que essas memórias, são contadas, intensificadas, recontadas, criadas, significadas e recriadas, não só pela promoção escolar, mas pela integração e compromisso que a escola assume junto à localidade.

Desse modo, a educação do campo cumpre seu papel formador ao reconhecer que os sujeitos que nela habitam são portadores de histórias, memórias e práticas que não podem e nem devem ser apagadas por práticas que os condicionam a ser padronizados.

Diante das experiências vivenciadas e dos marcos culturais que atravessam o cotidiano escolar, torna-se evidente que a escola campesina não apenas transmite saberes formais, mas também atua como espaço de preservação, valorização e ressignificação das identidades locais. As práticas pedagógicas, os projetos culturais e os eventos comunitários revelam que a formação identitária dos estudantes está profundamente ligada às suas vivências, às memórias

compartilhadas e ao reconhecimento de seus territórios como espaços de produção de cultura e resistência.

Dessa forma, tomamos por necessário, analisar como os professores, em suas práticas e resistências, contribuem ou limitam a integração dos saberes locais ao currículo escolar, revelando tensões, possibilidades e caminhos para uma educação verdadeiramente contextualizada, através de suas vivências.

6 VIVÊNCIAS E COTIDIANO DOCENTE, ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

“Não quero o organizador curricular, eu sou a professora da turma e tenho 30 anos de experiência, eu sei do que meus alunos precisam aprender” (PI, 2025, Extratos do diário de campo).

Iniciamos esse período do escrito compartilhando a força da resistência e até mesmo da coerência em ser professor, mesmo tendo em vista que somos guiados por documentos, políticas e programas que nos norteiam para os conteúdos de sala de aula, temos segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 59) que na escola é onde:

[...] amplia-se a autonomia intelectual, a compreensão e normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, o que diz respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Desse modo, notamos que todavia, a professora apresenta razão em saber o que passar para os estudantes, mas essa resistência apresentada por ela, reverbera também nas práticas e possibilidades de ensino apresentadas por outros professores, “Não vou seguir só o livro, ele mal fala da realidade da gente” (PF, abril, Extratos do diário de campo, 2025).

Zabala (1998) nos apresenta que “[...] a prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc[...].” (p. 06) confirmando-nos que cada docente apresente seu modo de articular e desenvolver seu ensino na perspectiva do aprendizado, e nesse caso, o professor do ensino campesino é aquele que além de suas práticas, precisa entender e até mesmo estudar ainda mais os contextos da realidade que rodeia e adentra a escola.

Contudo, entre tanto teor e tensão presente no modo cotidiano do fazer docente, presenciemos também conversas das quais a docência ainda se limita, mesmo tendo possibilidades de aberturas:

Atualmente meu amigo, o auxílio para o professor só virou cobrança, tempo bom era quando eu iniciei na carreira, tínhamos uma coordenadora que fazia o planejamento pra gente e nos entregava todo mês, nele vinha até o que era pra gente falar e as atividades que era pra fazer com os alunos, hoje em dia a gente só recebe uma folhinha com os conteúdos e nada mais (PI, maio, Extrato do diário de campo, 2025).

O depoimento da professora explicita um nível de heteronomia não desejado na atuação de professores(as) em pleno século XXI. No entanto, em seu relato identificamos o quanto o trabalho do professor foi reduzido a uma execução mecânica sem levar em consideração as vivências e as realidades dos sujeitos.

Contudo, devemos ponderar que as mudanças na educação ao longo do tempo, afetaram não só as organizações do ensino, mas também o jeito de fazê-lo “[...] a pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza suas experiências e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado” (Zabala, 1998, p. 90) assim, a professora ainda se prende em suas primeiras experiências, esquecendo assim, que o seu entorno é convidativo para que construa novos sentidos a partir do fazer cultural.

Entretanto, percebemos que na maioria do corpo docente da escola, eles compreendem a localidade e a realidade dos estudantes, entretanto, não se permite construir um diálogo entre os marcadores culturais do território e as exigências presentes nos documentos oficiais, expressando assim a produção do currículo. Sendo assim, ainda que possamos encontrar vestígios da cultura local nas práticas de ensino demarcando a cultura da localidade e os aspectos característicos do distrito, como e as guardiãs da cultura local que todos conheceram, esta é uma dimensão formativa da docência que ainda não é reconhecida pela professora.

Na escola, uma atividade desenvolvida por exemplo foi para o dia da mulher em 08/03/2025 - onde os estudantes do 4º ano B deveriam pesquisar sobre as mulheres que fizeram/faziam a diferença na comunidade – mesmo sendo em um espaço pequeno, resgataram histórias incríveis de mulheres que fizeram a diferença no comércio, na agricultura, na saúde, na educação e em diferentes projetos sociais.

Atividades como essa nos faz entender que “[...] as identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo globalizado urbano-rural” (Camacho, 2019, p. 50) assim, fica evidente que apesar de ser um território campestre com a presença de tensões e de conflitos sociais, há tempo desenvolve um manejo de superá-los; por meio da

educação, assim, a escola tornou-se um dos principais ambientes de transformação através da formação de pessoas como as figuras pesquisadas pelos estudantes.

Dentre tantas figuras, houveram destaques de mulheres nascidas no campo local, mas que desenvolveram a localidade ainda mais, das grãos apresentadas, houveram destaques a professoras, inclusive a doadora do terreno para a construção da escola onde desenvolvemos a presente pesquisa, destaques na área da saúde como parteiras, agentes de saúde e enfermeiras da comunidade, grandes figuras da agricultura e do comércio local, onde podemos enxergar também o passar cultural entre as gerações.

Movimentos como esses, nos permite perceber que a escola se integra não apenas com a responsabilidade do seu povo formador, mas também segue a perspectivas do Currículo de Pernambuco - que é o currículo seguido pelas escolas dos municípios que não são sistemas, onde “Pernambuco constrói um currículo que valoriza, em diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, a identidade social, cultural, política e econômica de seu povo” (Pernambuco, 2024, p. 17), nesse caminhar percebemos que o currículo não orienta apenas o ensino, mas legitima os saberes populares, as expressões culturais e as territorialidades que constituem a identidade dos sujeitos do campo.

Ainda, percebemos que a escola integra-se não apenas com os passos culturais e/ou educativos, mas no social também: “Essas faltas nesse mês vai terminar prejudicando eles, porque temos uma planilha com prazos” (Auxiliar administrativo, maio, Extrato do diário de campo, 2025) ; “[...] nesse tempo eles faltam muito mesmo.” (PF, maio, Extrato do diário de campo, 2025); “Mas é porque nesse tempo por aqui tem muitos plantios, e vocês já sabem né?” (Coordenadora, maio, Extrato do diário de campo, 2025); “Temos que motivá-los a vir pra escola, é pensar no futuro.” (Gestora Adjunta, maio, Extrato do diário de campo, 2025); “[...] o futuro deles, é esse.” (PF, maio, Extrato do diário de campo, 2025).

As diferentes contribuições, se dão no cotidiano escolar, estão implicadas no processo de aprendizagem dos estudantes, e também ao tempo de trabalho, cativando-os ao estudo na perspectiva social do território e da vida.

Assim, percebemos segundo as falas dos profissionais que a escola torna-se um espaço de mediação entre o presente vivido e o futuro projetado, reafirmando seu papel social na formação de cidadãos conscientes e integrados a sua realidade.

Desse modo, reafirmamos ainda segundo Zabala, que: “[...]cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sócio-cultural e familiar em que vive [...]” (1998, p. 199)

Destarte, que o papel da escola nesse cenário, é construir uma ponte de perspectivas, que ligue o estudante tanto a sua realidade quanto ao que a educação pode ajudá-lo a transformá-la.

Portanto, diante das práticas pedagógicas que se atrelam aos saberes locais da comunidade, compreendemos que a escola nesse contexto campesino, não apenas propicia a construção do conhecimento, mas constrói sentidos, quando reconhece os diferentes territórios e as vivências de seus estudantes, ela se torna um espaço de transformação social, onde o currículo não se torna uma imposição, mas ferramenta de emancipação, transformando à escola em um ambiente que constrói pontes entre as memórias e de sonhos possíveis.

7 CONCLUINDO UM CAMINHO PARCELADO: DESFECHO DE UM TRECHO DA REALIDADE TRANSFORMADA PELA EDUCAÇÃO CAMPESINA

Chegamos até aqui, cientes de que a educação escolarizada do campo é mais que um meio de ensinar a ler e/ou escrever, é permanecer insistindo no poder transformador que a educação proporciona a qualquer contexto social.

Dessa forma, o presente trabalho tomou como objeto as vivências escolares que contribuem para a formação da identidade cultural em uma escola campesina de Bezerros-PE, a fim de que pudéssemos compreender como as vivências escolares contribuem para a formação da identidade cultural dos estudantes. o que nos fez identificar nas vivências escolares os marcadores culturais que as atravessam enquanto constituidores da identidade cultural dos sujeitos, e também, analisar como as vivências cotidianas dos professores se articulam a formação da identidade cultural.

A escola adota em suas práticas de ensino o reconhecimento identitário onde se valoriza a cultura local por meio de fazer com que o estudante se sinta pertencente à sua comunidade o que fortalece ainda mais a identidade local. Ficou evidente também, que apesar dos professores adotarem essa valorização, alguns enfrentam dificuldades em integrar ao currículo os marcadores culturais tais sendo e estando presentes nas práticas agrícolas e o modo de vida camponês, as festas e manifestações culturais locais, as expressões artísticas regionais, a preservação das memórias e histórias de figuras locais, como também da linguagem, dos valores e dos costumes cotidianos, marcadores esses que estão sempre presentes, quer seja por meio didático, quer seja por resistência de perspectivas e crenças próprias no ensino.

Sobretudo, o principal caminho percorrido nesta pesquisa, foi o que nos permitiu entender que a educação escolar e para o distrito como um todo, é enxergar a educação como um espaço de emancipação, na perspectiva de como podem constituir uma cultura de luta e de resistência para conquistar a cultura de liberdade.

A compreensão acima exposta nos permite conceber que as práticas que dialogam com os territórios, com os sujeitos e com os saberes pela via dos marcadores culturais que de fato contribuem para a formação da identidade cultural e identitária dos diferentes sujeitos educativos pertencentes à escola.

Assim, ao investigar as práticas pedagógicas e os marcadores culturais presentes no território, entendemos que a educação é um caminho potente para impulsionar esse movimento, promovendo o reconhecimento, a valorização e a permanência dos saberes locais.

Conforme pressupomos, que apesar da cidade apresentar tamanha riqueza e herança de saberes em formas materiais e imateriais de cultura, as escolas campesinas seguem um viés educativo que não refletem ou transcendem a vivência memorável e mensurável da riqueza de expressões presentes nas obras ou manifestações culturais da cidade que refletem sua identidade.

Identificamos que as vivências culturais da escola campesina do distrito bezerrense, considera as práticas culturais, para além das representações que tornam o município reconhecido, mas que sobretudo valoriza os aprendizados, a cultura e a realidade do meio campesino que abarca a escola, dessa forma, a concretude do nosso pressuposto não é confirmada e nem refutada, mas é superada, para além do que pensávamos.

Contudo, apresentar essas vivências em um único trabalho é inevitavelmente, apresentar apenas uma parte de um universo vasto, dinâmico e rico de saberes e ensinamentos, deixando assim a pesquisa como um convite a continuidade, onde cada novo olhar, pode nos revelar outras camadas intrínsecas da realidade e dos territórios.

E nesse caminhar, finalizamos provisoriamente o percurso com a certeza de que a formação da identidade cultural nas escolas campesinas não se dá apenas nos conteúdos ensinados, mas nas relações construídas, nas histórias resgatadas e nas práticas que respeitam o tempo, os sujeitos e o território.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Série Prática Pedagógica. São Paulo: Editora da Autora, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**, Edições 70; Ed. Rev; São Paulo, 2011..
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Brasília**: MEC, 2018.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades**. Revista NERA, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 38-57, março 2019. DOI: 10.47946/rnera.v0i48.6364.
- COSTA, Bruno Marcelo de Souza**. A escola como espaço de memórias e formação de identidade(s). Programa de Pós-Graduação Comunicação, Linguagem e Cultura - UNAMA, n. 2, 2013. ISSN 1517-199X. Disponível em: www.pucsp.br. Acesso em: 09 de jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- LARAIA, Roque de Barros**. Cultura: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2013. 2. ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro : E.P.U., 2018..
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental. **Recife: Secretaria de Educação**, 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf> Acesso em: 15 jul. 2025.
- SILVA, Fernanda Isis C. da; SOUZA, Edivanio Duarte de. Informação e formação da identidade cultural: o acesso à informação na literatura de cordel. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 215–222, jan./jun. 2006.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar / la; trad. Ernã i E da F. Rosa - Porto Alegre : **ArtM ed**, 1998.

JOSÉ JOÃO DA SILVA

**IDENTIDADE CULTURAL: VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO
CAMPESINA EM ESCOLA BEZERRENSE**

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

Aprovado em: 20/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco
Orientador(a) – UFPE/CAA

Prof. Mestre Antônio Severino da Silva
Examinador(a) interno(a) – UFPE/CAA

Profa. Mestre Maria Edjane Pereira da Silva
Examinador(a) interno(a) – UFPE/CAA

Profa. Especialista Alecssandra Simone F. Furetti
Examinador(a) interno(a) – UFPE/CAA