



TRADIÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO NÚCLEO VI – ITAPICURU/BA (2022-2023)

Eixo 06 - Educação e Comunicação, Cotidianos e Práticas de Resistências Comuns em Paulo Freire

Juceleide Borges Correia¹

Maria Neide Sobral (Orientadora)²

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola localizada no povoado de Catu Grande, no município de Itapicuru/BA. Seu objetivo é evidenciar como a valorização dos saberes tradicionais dos estudantes, integrados às práticas pedagógicas, por meio de processos comunicacionais diversos, pode contribuir para a permanência e o protagonismo dos sujeitos da EJA na escola, além de favorecer a valorização e a preservação desses saberes no contexto escolar. A experiência relatada surgiu a partir da necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para um público formado por trabalhadores rurais, adultos e idosos. A proposta buscou promover uma educação dialógica, contextualizada e inclusiva, por meio da valorização do conhecimento prévio dos estudantes. Essas ações realizadas permitiram a inserção de saberes da tradição da comunidade local no currículo escolar, contribuindo para a afirmação identitária dos estudantes, aumento da autoestima e a permanência escolar. Este estudo está fundamentado na LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2017) e em Freire (1994, 1996). O estudo demonstrou que o respeito às culturas locais são caminhos possíveis para uma educação mais humanizada, relevante e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes da tradição; Prática pedagógica contextualizada; Comunicação; Fortalecimento de identidade.

ABSTRACT

This article presents a pedagogical experience report developed in the context of Youth and Adult Education (EJA) at a school located in the village of Catu Grande, in the municipality of Itapicuru, Bahia. Its objective is to demonstrate how valuing students' traditional knowledge, integrated into pedagogical practices through diverse communication processes, can contribute to the retention and protagonism of EJA students in school, as well as fostering the appreciation and preservation of this knowledge within the school context. The experience reported arose from the need to make the teaching-learning process more meaningful for a population of rural workers, adults, and the

¹ Universidade Tiradentes – UNIT - Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPED-Unit). pedagogia.borges@gmail.com.

² Universidade Tiradentes – UNIT - Doutora em Educação, docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPED). E-mail: sssobral@gmail.com.



elderly. The proposal sought to promote a dialogical, contextualized, and inclusive education by valuing students' prior knowledge. These actions enabled the inclusion of traditional knowledge from the local community into the school curriculum, contributing to students' identity affirmation, increased self-esteem, and continued school attendance. This study is based on the LDB (Brazil, 1996), BNCC (Brazil, 2017), and Freire (1994, 1996). The study demonstrated that respect for local cultures are possible paths to a more humanized, relevant, and transformative education.

KEYWORDS: Traditional knowledge; Contextualized pedagogical practice; Communication; Identity strengthening.

1 Introdução

Este trabalho constitui um relato de experiência, modalidade de estudo que, segundo André (2001), corresponde à análise reflexiva da vivência do próprio pesquisador. O objetivo do texto é evidenciar como a valorização dos saberes tradicionais dos estudantes, integrados às práticas pedagógicas, por meio de processos comunicacionais diversos, pode contribuir para a permanência e o protagonismo dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA - na escola, além de favorecer a valorização e a preservação desses saberes no contexto escolar, conferindo visibilidade às histórias que atravessam o tempo e chegam ao espaço escolar. Nessa perspectiva, este relato compartilha uma prática desenvolvida no contexto da EJA, no Núcleo VI, localizado no Povoado Catu Grande no município de Itapicuru, estado da Bahia.

A experiência teve início em 2021, ano em que assumi a coordenação pedagógica desse Núcleo, que compreende duas escolas municipais: a Leobino Batista do Nascimento e a Engenheiro Antonio Dantas Fontes, em meio ao contexto da pandemia de COVID-19, caracterizado pelo distanciamento social, pela adoção do ensino remoto e por um contato ainda bastante restrito com a comunidade escolar. Com o retorno presencial das aulas em 2022, identificou-se a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que fossem motivadoras, baseadas na realidade dos estudantes. A maioria era composta por agricultores e feirantes, adultos e idosos, que enfrentavam o desafio de conciliar uma rotina de trabalho árduo com os estudos à noite. A estratégia visou, inicialmente, criar e fortalecer o vínculo desses estudantes com a escola, evitar infrequência, evasão e aumentar a participação ativa nas aulas.

Durante as aulas, os professores buscavam sondar sempre os conhecimentos prévios dos estudantes para contextualizar o que eles sabiam com conteúdos curriculares previstos para cada disciplina, ano escolar e modalidade. Posteriormente, passaram a abordar esses saberes relatados



como objeto de conhecimento, contextualizando sempre com o currículo formal. Entre os objetivos citados, visavam também fortalecer a autoestima dos alunos, promover a participação desses nas aulas e valorizar os saberes tradicionais presentes em seu cotidiano, em consonância com os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura a adequação da EJA às características e experiências de seus sujeitos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a valorização de saberes da tradição por meio do Currículo local, que deve complementar à Base Comum obrigatória.

Este trabalho está fundamentado na LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2017) e em Freire (1994,1996), que tem o respeito e à valorização do conhecimento dos estudantes, à cultura local e à promoção da comunicação para a difusão de saberes da tradição na escola. Nessa direção, tem-se como referência Martin-Barbero (2003), que trata da mudança paradigmática na comunicação, deslocando dos meios tradicionais-técnicos e institucionais, para os processos culturais de mediação. Assim, procuramos entender de que maneira os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apropriaram da discussão sobre os saberes tradicionais da comunidade nas práticas pedagógicas escolares, especialmente nas formas escolhidas para comunicar os resultados dos trabalhos, como cartazes, apresentações orais e rodas de conversa. E como essas práticas contribuíram para a permanência e o protagonismo desses sujeitos na escola, bem como para a valorização e preservação dos saberes da tradição da comunidade no ambiente escolar.

2. Contexto da estratégia pedagógica

Ao chegar ao Núcleo VI, encontrei um cenário desafiador, marcado pelas restrições impostas pela pandemia da COVID-19. As atividades escolares ocorriam de forma remota, o que limitava significativamente o contato com a comunidade escolar, incluindo professores, estudantes e famílias. Com a suspensão das aulas remotas e o retorno das atividades presenciais, foi possível estabelecer um vínculo mais próximo com o corpo docente e discente. Diante das vivências do período anterior, em que os estudantes realizavam as atividades em casa, sozinhos ou com auxílio do professor no ato da entrega das atividades, surgiu a necessidade de pensar uma proposta pedagógica contextualizada voltada aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta teve como principal objetivo fortalecer o vínculo entre os estudantes e a escola, promovendo a valorização dos saberes dos estudantes e do contexto sociocultural em que estavam



inseridos. Além disso, buscou-se desenvolver a autoestima dos educandos, incentivar sua participação ativa nas aulas e aumentar a frequência escolar, efeitos que puderam ser observados ao longo da implementação da prática.

Esses estudantes compunham a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada no turno noturno. Essas turmas eram constituídas por agricultores/feirantes, que passavam o dia nos canteiros de hortaliças e/ou feiras trabalhando e chegavam cansados às aulas, quando conseguiam comparecer. A oferta de atividades descontextualizadas e expositivas para esse perfil de estudante poderia desestimular e contribuir para a evasão escolar. A LDB (Lei nº 9.394/96), em seu primeiro parágrafo, no Artigo 37, garante a contextualização do ensino nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de promover melhores resultados educacionais.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, n.p.).

A proposta em questão buscou aprimorar o aproveitamento das aulas por meio de uma aprendizagem contextualizada. Não se tratava de um projeto sistematizado, mas de uma abordagem reflexiva da prática pedagógica cotidiana, fundamentada nos conhecimentos prévios dos estudantes. Freire (1996) defende essa educação que dialoga com a realidade do educando, ressaltando que os saberes oriundos da experiência não podem ser ignorados. Para ele, a prática educativa deve partir dos conhecimentos que os aprendentes já possuem. Nesse contexto, ainda que os estudantes não soubessem, por exemplo, quantos metros compõem um quilômetro, sabiam quantas léguas mediam seus canteiros de coentro, como pude perceber no contexto mencionado.

Nos meus momentos de planejamento com os professores havia uma troca de saberes, sempre em um ambiente de diálogo e descontração. Nessas ocasiões, discutíamos os resultados das ações realizadas e o planejamento de futuras intervenções. Tivemos a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a comunidade a partir dos relatos das experiências pedagógicas em sala de aula e relato das vivências desses professores no contexto comunitário. Com exceção de uma docente, todos os professores da EJA pertenciam à própria comunidade, o que favorecia uma conexão mais profunda com a comunidade local. Essa única professora, inclusive, passou a residir na comunidade em 2023.



Era gratificante ouvi-los falar dos saberes e histórias que já conheciam e que aprenderam com seus estudantes nas aulas. Freire (1994) argumenta que, por meio do diálogo, é possível romper com as relações verticais tradicionalmente estabelecidas na sala de aula, características do modelo de educação bancária. Nesse modelo, o educador é visto como o único detentor do saber, cabendo ao estudante apenas recebê-lo de forma passiva. Enquanto a educação dialógica propõe uma relação horizontal, em que ensinar e aprender ocorrem de forma mútua, o educador ensina ao mesmo tempo em que aprende com o educando. Esse era o foco central de trocas e comportamentos ocorridos durante o planejamento pedagógico.

No ano de 2022, quando essas atividades foram iniciadas, coincidiu com o processo de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Esse processo ficou sob nossa coordenação, proporcionando um contato mais aprofundado com a comunidade, especialmente no que diz respeito às suas manifestações culturais e contexto histórico. A reformulação do PPP teve como principal objetivo a sua adequação ao Currículo do município, já alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC orienta os sistemas e instituições de ensino na promoção de uma educação democrática, equitativa e contextualizada. Essa diretriz propõe a integração entre os conhecimentos científicos, que devem ser assegurados a todos os estudantes do território nacional, e os saberes locais, enraizados nos fatos, práticas, manifestações culturais e conhecimentos tradicionais das comunidades em que a escola está inserida (Brasil, 2018). Essa normativa abre espaço para que cada escola possa ter uma proposta pedagógica que contemple a cultura local. Isso sem deixar de ter acesso aos saberes científicos necessários.

Com base nesses preceitos, buscamos desenvolver uma prática pedagógica que articulasse os saberes dos estudantes com a proposta curricular do município, em atualização na escola. Nesse contexto, ao longo das atividades desenvolvidas, os professores buscavam proporcionar uma aprendizagem significativa, conduzindo o processo com empatia e respeito. Isso favorecia a troca e valorização de saberes no ambiente escolar. Esse ambiente acolhedor e dialógico contribuiu para que os estudantes se sentissem cada vez mais confiantes e motivados a compartilhar seus saberes do cotidiano e tradicionais por meio de seminários, cartazes, rodas de conversa, jogos e brincadeiras. Entre os saberes trabalhados, observamos práticas relacionadas à medicina popular, agricultura, saberes astronômicos e matemáticos. Bem como, mitos, crenças e demais expressões culturais de povos originários e afro-brasileiros presentes em seu cotidiano. A partir dessas



experiências e saberes compartilhados, os docentes puderam desenvolver, de maneira contextualizada, os conceitos relacionados aos objetos de conhecimento previstos no currículo.

2.1 Saberes da tradição e comunicação na escola

Esses saberes foram posteriormente sistematizados e socializados por meio de suportes diversos, culminando na apresentação oral dos estudantes. Tal processo evidenciou a potência da mediação cultural realizada pelos professores, que atuaram como pontes entre os saberes da tradição local e os saberes escolares, promovendo uma aprendizagem significativa. Nesse movimento, a prática pedagógica foi atravessada por uma educação dialógica, nos moldes defendidos por Paulo Freire, em que a escuta ativa, o respeito às narrativas da comunidade e a valorização dos contextos socioculturais dos educandos assumiram centralidade. Assim, a aula se constituiu como um espaço de construção coletiva do conhecimento, em que os estudantes aprenderam e, também, ensinaram, narrando suas histórias e saberes como parte legítima do processo educativo. Nesse cenário, de mediação cultural, os saberes da tradição foram discutidos e materializados em um suporte para a comunicação oral dos estudantes. Essas apresentações eram realizadas no pátio, reunindo todas as turmas da escola, às vezes, todas as turmas das duas escolas que compõem o Núcleo VI. Essas atividades eram documentadas através de fotografias, vídeos e postagem no Instagram da instituição escolar. Essa iniciativa contribuiu para a circulação, valorização e preservação desses conhecimentos entre os estudantes da EJA na escola e para o fortalecimento da identidade cultural dos mesmos.



Figura 1 - Atividade sobre plantas medicinais

Fonte: *Print* de vídeo cedido pela professora Cristiana (2022).

A Figura 1, destacada de um dos vídeos, remete a atividade realizada sobre plantas medicinais na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento. O tema foi abordado na disciplina de Ciências, dentro da Unidade temática: “Conhecimento tradicional e ambiental”, de acordo com a Base diversificada presente no Projeto Político-Pedagógico da escola (Itapicuru, 2022, p. 379). A habilidade proposta foi a “EF02CI06”, que visa “identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos” (Itapicuru, 2022, p. 380).

Os cartazes utilizados na atividade foram confeccionados pelos próprios estudantes, com a mediação dos professores, no espaço escolar. A parte da escrita foi realizada pelos estudantes que já sabiam escrever, uma vez que as turmas eram multisseriadas (Ciclos I e II do Ensino Fundamental – Anos Iniciais). Em suas residências, os estudantes ficaram responsáveis por selecionar as plantas e preparar os chás que seriam apresentados e degustados ao final do seminário. Cada estudante escolheu uma planta específica e realizou uma exposição no pátio da escola, destinada a todos os colegas do turno. Durante as apresentações, compartilharam o nome popular da planta, o nome científico (pesquisado com o apoio dos professores), os benefícios para a saúde, de acordo com suas vivências, e relatos de experiências familiares relacionadas ao uso tradicional dessas ervas.

Um dos poucos estudantes mais jovens compartilhou, durante sua apresentação, uma experiência familiar envolvendo o uso do chá feito com sementes de “maconha” (*Cannabis*) para o alívio de sintomas apresentados por seu pai, diagnosticado, segundo ele, com “Síndrome de Down”. O aluno relatou que, em diversos momentos, encontrou o pai em situação de vulnerabilidade nas



ruas, desorientado e com as roupas rasgadas. Contudo, após o uso do chá, observou uma melhora significativa em seu comportamento, tornando-se mais calmo e apresentando melhor qualidade de vida nos três anos seguintes de vida. Ele também mencionou que, antes do uso da planta, o pai fazia uso de uma medicação composta por quinze comprimidos, cujo custo era de R\$ 680,00, valor que exigia recorrer a auxílios financeiros para poder comprar.

A apresentação do estudante gerou descontração entre os colegas da escola, possivelmente em razão de sua linguagem mais coloquial, marcada por gírias e gestos característicos de sua faixa etária. A maioria dos estudantes é composta por adultos a partir dos 40 anos e idosos, o que pode ter contribuído para a surpresa durante o relato. Além disso, a planta abordada, *Cannabis*, ainda carrega um certo estigma social, devido à sua associação ao uso de substâncias ilícitas. Apesar disso, o relato foi recebido com respeito e acolhimento pelos colegas e professores. Ressalta-se que este estudo não se propõe a discutir os aspectos legais ou fitoterápicos da planta, mas sim evidenciar os saberes compartilhados durante a atividade e destacar as diferenças geracionais quanto à comunicação e ao contexto de vida. O relato foi incluído por ter provocado surpresa e ampliado o campo de discussão entre os participantes.

Abaixo, no Quadro 1, destaca-se algumas plantas abordadas nesse seminário, contendo o nome científico, de acordo com Baracuh e Francisco (2016); Brasil (2021) e os nomes populares e indicação de uso, de acordo com os estudantes.

Quadro 1: Plantas e seus usos medicinais

Nome popular	Nome científico	Forma de uso	Indicação
Transagem	<i>Plantago major</i>	Através de chá	Dor de barriga, inflamação no intestino, fígado e útero.
Capim-santo	<i>Cymbopogon citratus</i>	Através de chá	Dor de barriga, calmante.
Cidreira	<i>Lippia alba</i>	Através de chá	Ansiedade, dormir, baixar a pressão, gases, dor de barriga, enxaqueca e calmante. Pra estresse.
Quebra-pedra	<i>Phyllanthus niruri</i>	Através de chá	Pedra na vesícula, infecção urinária.
Barbatimão	<i>Stryphnodendro adstringens</i>	Chá e banho	Inflamação.

Fonte: Elaboração da autora (2025).



O manuseio de plantas e ervas para uso medicinal é herança dos saberes indígenas e afro-brasileiros. Cruz (2022, p. 138) confirma, em sua pesquisa sobre saberes da tradição de um quilombo, que “o conhecimento sobre as ervas é ancestral.” São saberes que sobrevivem ao longo do tempo, passados de geração em geração. Castilho e Silva (2022, p. 2) ressaltam que apesar do “[...] avanço científico, tecnológico e da medicina moderna, as comunidades rurais quilombolas, dentre outras tradicionais, carregam consigo e ainda praticam diversas tradições e saberes farmacológicos herdados de seus antepassados.” Isso foi evidenciado nesse seminário realizado.

Tais práticas tem origens sincréticas religiosas e culturais, parte foi herdada das populações africanas, parte indígenas, e parte portuguesa. No entanto, é desenvolvida no Brasil com características próprias e muito particulares com importante protagonismo afro e indígena (Castilho; Silva, 2022, p.2).

Apesar da comunidade do Catu Grande não se reconhecer como comunidade tradicional, também, de não se ter dados na matrícula sobre a autodeclaração desses estudantes, ela carrega muitos saberes e características de comunidade tradicional. O decreto Nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, define, em seu Artigo 3º, como comunidade e povos tradicionais, aqueles de

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, n.p.).

Miklos (2022, p. 7) identifica, como constitutivos de uma comunidade, elementos como: “[...] interação, participação, confluência em torno de interesses, identidades, sentimento de pertença, caráter cooperativo [...]”. A comunidade do Catu Grande incorpora grande parte dessas características, organizando-se política e socialmente por meio da Associação Comunitária do Povoado Catu Grande, que atua na defesa dos direitos sociais de seus membros. Ela sustenta-se a partir da terra, preservando saberes da tradição, que são baseados em uma relação respeitosa e íntima com os recursos naturais. Porém, apesar dessa relação ancestral com a terra ser aparente nos relatos dos estudantes, o uso de agrotóxico se faz presente na lida desses agricultores da



comunidade. É comum a oferta de produtos diferenciados na comunidade, com e sem agrotóxico. Cruz (2022, p. 26), em seus estudos num Quilombo do estado de Sergipe, sobre a força do sistema em sobrepor seus saberes e forma de ser e pensar em relação aos colonizados, afirma que essa “colonialidade invisibilizou as relações dos povos colonizados com a natureza, com o sagrado, com a terra e com os ancestrais.”

Entre as questões que surgiram durante o desenvolvimento do trabalho, questões como a do uso de agrotóxicos, que impactam diretamente os saberes tradicionais relacionados ao meio ambiente e ao manejo da terra, foram identificados diversos saberes da tradição que ainda (sobre)vive na comunidade do Catu Grande. Saberes vinculados à Astronomia, como o uso das fases da lua para o plantio, a orientação espacial pelas estrelas e convenções próprias de medida. Também se destacaram manifestações culturais herdadas da tradição oral, como lendas locais, cantigas de roda, rituais de passagem e práticas alimentares típicas. Esses conhecimentos iam dialogando com diversos componentes curriculares: em Língua Portuguesa, aparecem nas lendas e cantigas; em Matemática, nas unidades de medida utilizadas localmente; em Geografia, nos modos de convivência, nos costumes e na percepção de mudanças ambientais e culturais; em Ciências, nos saberes da agricultura familiar, nos usos medicinais das plantas e na identificação de espécies nativas; e em Arte, nas expressões culturais como o pífano, as festas religiosas e as brincadeiras tradicionais. Tais saberes, desenvolvidos de forma interdisciplinar, revelam a importância de integrar os conhecimentos escolares aos saberes socioculturais da comunidade para o fortalecimento da identidade dos estudantes.

A partir da perspectiva de Martín-Barbero (2003), os saberes da tradição podem ser efetivamente trabalhados em ambiente escolar com o apoio das mediações culturais e tecnológicas, desde que essas mediações não sejam vistas como simples instrumentos, mas como processos de tradução, ressignificação e articulação entre culturas distintas: a cultura da escola e a cultura da comunidade. Esse processo comunicacional possibilita a preservação da cultura e afirmação da identidade dos estudantes.

2.2 Saberes da tradição na escola e afirmação de identidade

Os estudantes demonstravam grande satisfação ao participarem ativamente dessas ações e orgulho ao falarem de histórias e saberes de sua comunidade. Esse tipo de prática pedagógica



contribui significativamente para o fortalecimento da identidade dos alunos, pois permite que se sintam valorizados pela escola e pelos educadores. A valorização de seus saberes e vivências possibilita que se reconheçam como sujeitos históricos e culturais, desenvolvendo, assim, um sentimento de pertencimento e orgulho em relação à sua origem e às tradições de sua comunidade. Pollak (1992, p. 5) afirma que:

Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.

Partindo-se desse pensamento de Pollak (1992), entende-se que a identidade não é algo imutável. Ela se (re) constrói a partir da interação com o outro. É natural que essa identidade se modifique de acordo com os diferentes contextos sociais em que o sujeito está inserido, dependendo de como esse se percebe e é percebido pelo meio.

Hall (2006), ao definir a identidade do sujeito sociológico, afirma que ela é concebida como um processo dinâmico e relacional, construído por meio da interação contínua entre o indivíduo e o meio social. É no contato com o outro, nas relações sociais, que o sujeito internaliza valores, símbolos e significados culturalmente compartilhados, os quais possibilitam seu reconhecimento como membro de um grupo social específico. Assim, a identidade social é fruto de um produto da socialização e da vivência coletiva. Nesse contexto, a constituição da identidade cultural do sujeito está diretamente vinculada à cultura à qual ele pertence ou àquela com a qual estabelece algum tipo de vínculo ou identificação. A partir desse pertencimento, o indivíduo passa a construir, afirmar e (re)significar sua identidade cultural, em um processo contínuo de negociação e reconhecimento simbólico.

Através do seu vínculo com o outro, onde se aprende valores, simbologias e significações nesse meio social, se identificando como parte e construindo a sua identidade social através da interação social. Nesse sentido, o sujeito forma sua identidade cultural a partir do tipo de cultura que esse faz parte ou tem acesso, se identifica com ela e constrói e/ou vai afirmando-a.

Para a escola pensar na construção ou afirmação de identidade cultural do sujeito na atualidade a partir de uma única cultura, como a da tradição, por exemplo, em meio a tantas culturas que



possam estar presentes no cotidiano dos estudantes, seria uma utopia. Nesse sentido, Stuart Hall propõe a noção de sujeito pós-moderno, caracterizado por não possuir “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12). Para o autor, a identidade contemporânea é marcada pela fluidez, fragmentação e constante (re) construção, refletindo a complexidade de suas interações sociais e culturais.

Hall (2006) salienta que embora a identidade do sujeito contemporâneo se constitua de forma fluida e fragmentada, devendo-se aos efeitos da globalização, torna-se essencial reconhecer a importância de dar visibilidade às expressões culturais presentes na comunidade em que a escola está inserida. Essa valorização pode contribuir significativamente para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, reconhecimento e autoestima dos educandos.

No contexto contemporâneo, marcado pela globalização, Straubhaar (2013) argumenta que as pessoas tendem a se identificar com múltiplas culturas, em diferentes camadas e níveis. Nesse processo contínuo de interação com diversas identidades culturais, os indivíduos constroem múltiplas camadas de capital cultural, ampliando suas referências e formas de pertencimento. Assim, ainda que não se possa garantir que a identidade do indivíduo possa ser constituída, expressivamente, a partir desses referenciais culturais locais, é imprescindível que a escola se configure como um espaço de mediação cultural, oferecendo oportunidades para conhecer, expressar e refletir criticamente sobre as manifestações culturais que compõem a realidade local dos estudantes.

Segundo Martin-Barbero (2003) a mediação cultural, nesse contexto, é o processo pelo qual os professores, e a própria escola, atuam como intérpretes e tradutores simbólicos entre o mundo vivido pelos educandos e os conteúdos escolares. Não se trata de substituir um pelo outro, mas de criar pontes entre o saber vivido e o saber sistematizado, valorizando a cultura local como ponto de partida da aprendizagem.

No convívio social, somos frequentemente levados a suavizar ou até ocultar nossos modos de ser para nos adequarmos às normas culturais predominantes. Isso ocorre em relação aos costumes e saberes de origem ancestral. Por exemplo, o uso de chás e rezas, que acabam sendo substituídos por soluções farmacológicas. Apesar de alguns estudos científicos convergirem a este em relação a importância da valorização de saberes e tradições na escola, eles tendem a ser desvalorizados em contextos regidos por uma racionalidade científica e ocidentalizada, o que pode contribuir para o seu enfraquecimento e apagamento gradual.



Joseph Straubhaar reflete sobre esse processo e aponta que, no convívio com diferentes culturas, formam-se “camadas” resultantes dessas interações. Destacando que, na identidade do indivíduo contemporâneo, “existem camadas recentes, que são importantes, mas elas estão construídas sobre camadas mais antigas, que também permanecem importantes.” (Straubhaar, 2013, p. 61). Entende-se que as práticas culturais, que têm profundo significado para aqueles que as vivenciam, os saberes advindos de sua ancestralidade, por exemplo, coexistem com novos saberes apropriados. Assim, torna-se fundamental refletir sobre estratégias de valorização dessa cultura na escola.

Considerações finais

Essa experiência pedagógica relatada evidencia o potencial transformador de práticas educativas que reconhecem, valorizam e integram os saberes locais dos estudantes da EJA. Ao estabelecer um diálogo entre o currículo formal e o conhecimento local presente na vida cotidiana dos estudantes, foi possível construir um ambiente de aprendizagem mais dialógico, significativo, acolhedor e participativo. O respeito às experiências e identidades dos estudantes, valorização dos saberes da tradição dos estudantes, mostrou-se essencial para fortalecer vínculos com a escola, reduzir índices de evasão e elevar a autoestima dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Chegamos a premiar alguns estudantes ao final do ano letivo sem nenhuma falta.

A construção coletiva do conhecimento, orientada pelos pressupostos freireanos, reafirma a importância de uma educação comprometida com a realidade sociocultural dos estudantes e com sua formação crítica e cidadã. Ainda que não sistematizada em um projeto formal, a prática desenvolvida demonstrou como a valorização dos saberes locais pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos sujeitos da EJA.

Por fim, compreende-se que a escola, como espaço privilegiado de formação humana, precisa garantir o direito ao conhecimento científico sem desconsiderar os saberes construídos historicamente pelas comunidades. A integração dessas dimensões pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados pelos sistemas de ensino. A mediação cultural realizada pelos professores, aliada aos suportes comunicacionais utilizados pelos alunos para registrar os saberes trabalhados, tornou-se possível, graças ao diálogo entre as experiências culturais enraizadas em seus contextos históricos e sociais e os formatos educativos adotados pela escola. Essa articulação permitiu que as narrativas da comunidade fossem



incorporadas ao espaço escolar, promovendo o reconhecimento dos saberes locais e sua integração aos processos formais de ensino e aprendizagem.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. 2001, n. 113, p. 51-64.

BARACUHY, José Geraldo de Vasconcelos; FRANCISCO, Paulo Roberto Megna, (Orgs). **Plantas medicinais de uso comum no Nordeste do Brasil**. Campina Grande: EDUFPG, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Presidência da república, Casa Civil, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, Presidência da República, Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência. **Informações sistematizadas da relação nacional de plantas medicinais de interesse do SUS**. Brasília: Ministério da educação, 2021.

CASTILHO, Suely Dulce de; SILVA, Rosangela de Campos. **Os etnosaberes quilombolas sobre o uso das plantas medicinais no contexto escolar em turma da EJA**. Belém: Revista Cocar. V.16 N.34/2022 p.1-19.

CRUZ, Rafaela Matos de Santana. **Quilombo Sítio Alto-Simão Dias/SE: narrativas de saberes ancestrais**. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



HOBSBAWM, Eric J. Introdução: A invenção das tradições. *In*: HOBSBAWN, Eric J.; RANGER, Terence. (Org.). **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico).

ITAPICURU. Prefeitura Municipal de. **Projeto Político Pedagógico**. Itapicuru: Secretaria Municipal de Educação: Núcleo VI, 2022.

MARCONDES, Ciro (org.). **Dicionário de Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Paulos, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Maria Heloisa S. Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003

MIKLOS, Jorge. **Comunicação comunitária e a relevância dos vínculos para a constituição de comunidades no ciberespaço**. 2022. Disponível em: <https://ceseep.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Sem-2022-texto-Jorge-Miklos-para-o-GT.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p.200-2012, 1992.

STRAUBHAAR, Joseph. Sedimentada, híbrida e múltipla? A nova geografia cultural das identidades. **Matrizes**, v. 7, n. 1, p. 59-93, 2013.