

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JUCELEIDE BORGES CORREIA

**PROCESSOS COMUNICACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E VALORIZAÇÃO DE SABERES DA TRADIÇÃO NA ESCOLA
LEOBINO NO CATU GRANDE - ITAPICURU/ BA**

**ARACAJU
2025**

JUCELEIDE BORGES CORREIA

**PROCESSOS COMUNICACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E VALORIZAÇÃO DE SABERES DA TRADIÇÃO NA ESCOLA
LEOBINO NO CATU GRANDE - ITAPICURU/ BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPED - na Linha Educação e Comunicação.

Área de concentração: Educação

ORIENTADORA: DRA. MARIA NEIDE SOBRAL

ARACAJU

2025

FICHA CATALOGRÁFICA:

C824p Correia, Juceleide Borges
 Processos comunicacionais nas práticas pedagógicas e valorização de
 saberes da tradição na escola Leobino no Catu Grande – Itapicuru / BA /
 Juceleide Borges Correia – Aracaju, SE : 2025.
 208 f. : il.

Orientadora: Dra. Maria Neide Sobral.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2025.

1. Processos comunicacionais. 2. Saberes da tradição. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Intergerações. I. Sobral, Maria Neide, orient. II. Título.

CDU: 37(813.8)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 10/ 12/ 2025

BANCA EXAMINADORA

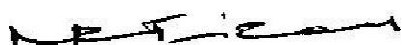
Documento assinado digitalmente
 **MARIA NEIDE SOBRAL**
Data: 13/01/2025 13:21:52-0900
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Maria Neide Sobral (Orientadora)
Universidade Tiradentes - (PPEDWNIT)

Documento assinado digit
 **LUIZ RAFAEL DOS SANTOS**
Data: 13/01/2025 16:55:36-
Verifique em <https://valida>

Prof. Dr. Luiz Rafael dos Santos Andrade
Universidade Tiradentes - (PPED/UNIT)

Prof. Dra. Maria Natália Pereira Ramos
Universidade Aberta (UAb), Portugal



DEDICATÓRIA

À minha avó Josina Maria de Jesus (*in memoriam*), raiz robusta
que, com sua força silenciosa, me firmou na terra e sustentou
meu florescer.

Aos "Verdureiros do Catu", árvores generosas, cujas raízes,
entrelaçadas às minhas, nutriram-nas e me fizeram abrir para o
sol.

À modalidade EJA, de onde brotei, terreno que muitos julgam
infértil, mas, que, regado com sabedoria e adubado com
esperança e empatia, revela-se fértil e pode trazer boa colheita.

Aos netos de seu José Domingos, árvore frutífera que cumpriu com plenitude o seu
ciclo e repousou com a certeza de haver fincado raízes profundas, das quais ainda
hão de brotar bons frutos.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, aprendi o valor do ato de agradecer. No início, não é fácil encontrar motivos para gratidão, pois tendemos a olhar apenas para as grandes conquistas. Com o tempo, compreendemos que são as pequenas coisas que, juntas, constroem o todo, e é nesse processo que os motivos para agradecer se multiplicam. Neste espaço, dedico minha gratidão às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa de minha vida fosse possível.

Agradeço, primeiramente ao Deus de minhas crenças, por me proteger e guiar para o caminho da perseverança, resiliência e fé na transformação por meio da Educação.

À minha avó Josina (*in memoriam*), um amor vivo, cuja sabedoria ancestral sobre cura através da natureza, aliada a palavras de fé e amor, continua viva em mim e inspiraram este trabalho.

À minha orientadora, doutora Neide Sobral, que me acolheu no meio do processo, oferecendo o suporte necessário, com firmeza, cuidado e incentivo, como uma mãe que corrige, motiva e acolhe quando é preciso.

Aos docentes da Universidade Tiradentes (UNIT), por ampliarem meu olhar sobre a pesquisa, as teorias educacionais, as legislações, as políticas públicas, sistema, sociedade e meu papel como aprendiz, professora e pesquisadora nisso tudo.

Aos professores avaliadores Luiz Rafael (UNIT) e Natália Ramos (Universidade Aberta de Portugal), pela generosidade, pelas valiosas contribuições e pelo embasamento teórico oferecido, direta ou indiretamente, por meio de suas produções científicas.

À minha psicóloga, Nathalia Jansen, por assumir um compromisso com alguém que, até àquele momento, ainda não conseguia comprometer-se consigo mesma e me levou a transformar dor em amor próprio e autoconfiança.

À minha amiga Rozevania, pelo apoio incondicional, antes mesmo da inscrição. Minha maior incentivadora e grande parceira ao longo de toda a jornada, sempre disponível para tirar minhas dúvidas, motivar, direcionar na escrita e nas apresentações, uma irmã.

Ao meu filho, que foi o motor que me impulsionou desde a 5ª série até a graduação (o Mestrado, este fiz por mim) e que sempre me apoiou nos momentos difíceis.

À minha irmã Noelia, meu porto-seguro, por escutar meus medos e dramas com empatia, incentivando-me a não desistir dos meus sonhos.

Ao meu companheiro, Fábio, por me levar ao mar ou ver o pôr do sol nos momentos de estresse, por me apoiar no processo das coletas de dados, por servir um café ou uma fruta quando o cansaço batia e a motivação me faltava, por todo companheirismo.

À minha sobrinha Ariana, pela maturidade e pelos conselhos sempre sensíveis e curativos, por me trazer paz e aconchego nas horas difíceis.

À minha mãe, que cuidou do meu filho para que eu pudesse concluir minha graduação e chegar até aqui e pelos conselhos protetores — especialmente o clássico: "Não fale da sua vida pra todo mundo, nem todo mundo é amigo".

Aos colegas de turma, pelo companheirismo, pelas trocas e pelo aprendizado compartilhado ao longo desta jornada.

À professora Cristiana (Cris/Bia), pela dedicação incansável, paciência, empolgação e apoio constante durante todo o processo de pesquisa.

À professora Cidinei, pela colaboração e apoio fundamentais neste estudo.

À parceira de caminhada, Rafaela, por embasar este estudo e por todo apoio incondicional ao longo de todo o processo.

Aos professores da EJA do Núcleo VI, pelo apoio incondicional e pela inspiração para a realização deste estudo.

Aos estudantes da EJA, pela inspiração, suas participações e vivências tornaram este trabalho possível e significativo.

À secretária escolar, Silvania, por sua competência, amizade e disponibilidade em fornecer todas as informações necessárias com prontidão.

À equipe diretiva, Glécia e Vânia, pelo acolhimento, pela amizade e pela boa vontade com que acompanharam todo o desenvolvimento da pesquisa.

À ex-secretária de Educação, Fabiana Bastos e Virgílio, por garantirem meu direito à licença para aperfeiçoamento e por todo o apoio institucional e humano durante esse processo.

À minha prima Andréia (que sempre me protegeu das durezas do mundo, muitas vezes, invisíveis aos meus olhos distraídos) pelos conselhos e incentivos durante o processo.

Aos amigos de longa data — Adenilson, Leane, Gerusa, Vanessa Fonseca, Regina, Olimpia e Ana Maria — que estiveram sempre por perto ou a um clique de distância para oferecerem palavras de incentivo, risos, afeto, aconchego ou até um necessário puxão de orelha.

Aos colegas e novos amigos que a trajetória do mestrado me trouxe e levarei para a vida — Yone, Alícia e Aline — fundamentais na partilha de dúvidas, angústias acadêmicas e até das experiências pessoais.

Ao agente administrativo da escola, Ramon, pelo suporte eficiente no fornecimento de informações da secretaria e todo apoio dado.

Aos professores e funcionários do Núcleo VI, por cada gesto de carinho e apoio, e pelas mensagens afetuosas e encorajadoras.

À toda a comunidade do Catu Grande, com seus saberes ancestrais, pela inspiração que tornaram este trabalho possível e por todo o acolhimento recebido, de 2021 até o momento.

Ao diretor da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Itapicuru, Adilson, por disponibilizar a instituição e todo apoio seu e da equipe na realização das entrevistas.

Aos funcionários da UNIT, especialmente Cleverton e Dayseane, sempre atenciosos, eficientes e prontos para resolverem as demandas com profissionalismo e gentileza.

A todas essas pessoas e experiências, meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Este estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), objetiva investigar como os processos comunicacionais nas práticas pedagógicas contribuem para a circulação e a valorização de saberes da tradição entre estudantes intergeracionais do último ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais, nos turnos diurno e noturno, da Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, povoado Catu Grande, em Itapicuru-BA. Tendo como objetivos específicos: Discutir a relação conceitual entre processos comunicacionais, práticas pedagógicas e circulação de saberes da tradição no contexto escolar. Mapear os saberes da tradição que são promovidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e analisar os processos comunicacionais que favorecem a circulação e a valorização desses saberes entre os estudantes de intergeracionais nos turnos diurno e noturno, identificando possíveis aproximações e distanciamentos na forma de se comunicarem e perceberem os saberes de sua comunidade. Parte-se do entendimento de que a escola pode ser um espaço de valorização e ressignificação desses saberes, na medida em que os processos comunicacionais inseridos nas práticas pedagógicas estejam alinhados com o contexto em que atua e a cultura da comunidade, promovendo o diálogo entre gerações. A pesquisa, de abordagem mista e natureza qualitativa, adota o estudo de caso como procedimento metodológico, fundamentando-se em autores como Freire (1994, 1996), Libâneo (2006), Toledo e Barrera-Bassols (2015), Certeau (1998), Hall (2003, 2006), Straubhaar e LaRose (2004) e Miklos (2014, 2022). Os resultados revelam, por parte dos professores, interesse crescente pela temática e adoção de práticas voltadas à valorização dos saberes tradicionais, apesar do distanciamento ainda existente entre o currículo e os conhecimentos comunitários. Entre os estudantes, observa-se curiosidade, reconhecimento do valor cultural das tradições locais e sentimento de pertencimento. As análises evidenciam que os processos comunicacionais, mediados pela oralidade, pelo diálogo e por práticas pedagógicas contextualizadas, favorecem a aprendizagem e ampliam as possibilidades de compartilhamento de saberes entre gerações, fortalecendo vínculos identitários e comunitários. Constatou-se ainda que os meios digitais potencializam esse intercâmbio intergeracional, promovendo a circulação, ressignificação e continuidade dos saberes da tradição. Assim, compreendeu-se que a escola é reconhecida como agente relevante de preservação da cultura local, podendo consolidar-se como território de resistência cultural e de produção coletiva do conhecimento, desde que integre efetivamente os saberes da tradição ao currículo e às práticas docentes.

Palavras-chave: processos comunicacionais; saberes da tradição; práticas pedagógicas; intergerações.

ABSTRACT

This study, linked to the Education and Communication Research Line of the Graduate Program in Education at Tiradentes University, aims to investigate how communication processes in pedagogical practices contribute to the circulation and appreciation of traditional knowledge among intergenerational students in the final year of elementary school – Early Years, in the day and evening shifts, at the Leobino Batista do Nascimento Municipal School, Povoado Catu Grande, in Itapicuru-BA. Specific objectives: Discuss the conceptual relationship between communication processes, teaching practices, and the circulation of traditional knowledge in the school context. To map the traditional knowledge that is promoted in the pedagogical practices developed in the school and analyze the communication processes that favor the circulation and appreciation of this knowledge among intergenerational students in the day and night shifts, identifying possible similarities and differences in the way they communicate and perceive the knowledge of their community. It starts from the understanding that the school can be a space for valuing and reframing this knowledge, to the extent that the communication processes embedded in pedagogical practices are aligned with the context in which it operates and the culture of the community, promoting dialogue between generations. The research, which is mixed in approach and qualitative in nature, adopts the case study as a methodological procedure, based on authors such as Freire (1994, 1996), Libâneo (2006), Toledo and Barrera-Bassols (2015), Certeau (1998), Hall (2003, 2006), Straubhaar and LaRose (2004), and Miklos (2014, 2022). The results reveal that teachers are showing growing interest in the subject and adopting practices aimed at valuing traditional knowledge, despite the gap that still exists between the curriculum and community knowledge. Among students, there is curiosity, recognition of the cultural value of local traditions, and a sense of belonging. The analyses show that communication processes, mediated by oral tradition, dialogue, and contextualized pedagogical practices, favor learning and expand the possibilities for sharing knowledge between generations, strengthening identity and community ties. It was also found that digital media enhance this intergenerational exchange, promoting the circulation, reinterpretation, and continuity of traditional knowledge. Thus, it was understood that schools are recognized as relevant agents for the preservation of local culture and can consolidate themselves as territories of cultural resistance and collective knowledge production, provided that they effectively integrate traditional knowledge into the curriculum and teaching practices.

Keywords: communication processes; traditional knowledge; pedagogical practices; intergenerational.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMCR	Fonte, Mensagem, Canal, Receptor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIT	Universidade Tiradentes

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fluxo de seleção de dissertações e teses.....	21
Imagem 2 - Identificação dos participantes – Estudantes adultos e idosos.....	34
Imagem 3 - Identificação dos participantes – Professoras.....	35
Imagem 4 - Cultura, cultura popular e saberes da tradição.....	52
Imagem 5 - Processo comunicacional – FMCR.....	62
Imagem 6 - Modelo de processo de comunicacional atual.....	66
Imagem 7 - Praça da Bandeira - Itapicuru/BA.....	82
Imagem 8 - Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento.....	85
Imagem 9 - Desfile cívico de 2022.....	86
Imagem 10 - Planejamento pedagógico.....	88
Imagem 11 - Atividade sobre plantas medicinais.....	89
Imagem 12 - PPP do Núcleo VI.....	101
Imagem 13 - Categorias analíticas e temas revelados – questionários.....	113
Imagem 14 - Desfile cívico: jogos e brincadeiras antigas.....	132
Imagem 15 - Caruru dos sete meninos.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das dissertações – 2020-2024.....	22
Quadro 2 - Mapeamento dos artigos – 2020-2024.....	25
Quadro 3 - Etapas metodológicas do estudo de caso.....	31
Quadro 4 - Elementos da comunicação na aula expositiva e no Instagram.....	68
Quadro 5 - Múltiplas linguagens e mediações no processo comunicacional escolar..	72
Quadro 6 - Plantas e seus usos medicinais.....	91
Quadro 7 - Proposta pedagógica e saberes da tradição e manifestações culturais..	94
Quadro 8 - Percepção sobre a relação Internet e saberes da tradição.....	124
Quadro 9 - Categorias analíticas e temas revelados – Entrevistas.....	129
Quadro 10 - Subcategorias da Relação do professor com os saberes da tradição...	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comunicação digital dos grupos.....	107
Gráfico 2 - Preferências sobre os meios de aprendizagem.....	109
Gráfico 3 - Saberes abordados na escola.....	120

SUMÁRIO

1.	ITINERÁRIO DA PESQUISA	16
2.	SABERES DA TRADIÇÃO, PROCESSOS COMUNICACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APORTE TEÓRICO	42
2.1	SABERES DA TRADIÇÃO NA LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA	42
2.2	CULTURA E ESCOLA: ALGUMAS NORMATIZAÇÕES	53
2.3	PROCESSOS COMUNICACIONAIS E SABERES DA TRADIÇÃO	58
2.4	SABERES DA TRADIÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	75
3.	SABERES DA TRADIÇÃO NA ESCOLA LEOBINO	82
3.1	ITAPICURU: UMA LONGA HISTÓRIA DE TRADIÇÃO	82
3.2	REVISITANDO UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA LEOBINO	86
3.3	SABERES DA TRADIÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DIÁRIO ESCOLAR DA ESCOLA LEOBINO	99
3.4	O PERFIL DOS ESTUDANTES E SUAS PRÁTICAS NO USO DAS TECNOLOGIAS	104
4.	“FALANDO DO CATU - CATU MESMO”: SABERES DA TRADIÇÃO E PROCESSOS COMUNICACIONAIS	111
4.1	SABERES DA TRADIÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	112
4.2	OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE OS SABERES DA TRADIÇÃO NA ESCOLA	129
4.3	ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSIÇÕES	166
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES	184
	ANEXO	195

1. ITINERÁRIO DA PESQUISA

O reconhecimento da escola como um espaço de diálogo cultural implica uma reavaliação das práticas de ensino. Neste contexto, os processos comunicacionais nas práticas pedagógicas assumem uma função central para a valorização de saberes da tradição na escola. A potencialidade da educação, especialmente em comunidades com forte herança cultural, demanda que a instituição estabeleça canais comunicativos que permitam a circulação, a legitimação e a intergeracionalidade dos saberes da tradição, superando a dicotomia entre o saber científico e a sabedoria que vem da experiência, com a finalidade de tentar assegurar a valorização cultural do currículo.

Nessa perspectiva de diálogo e revalorização epistemológica, o tema abordado neste estudo se concentra na circulação e preservação dos saberes da tradição por meio dos processos comunicacionais nas práticas pedagógicas no contexto escolar. Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 129), ao diferenciarem conhecimento de sabedoria, destacam que o conhecimento é atrelado às bases científicas, à objetividade, enquanto “a sabedoria é menos arraigada em conceitos epistêmicos, já que se baseia em conhecimentos diretos, empíricos e repetitivos sobre as coisas.”

Desse modo, a sabedoria, da qual emergem os saberes da tradição abordados neste estudo, é compreendida como um saber intrinsecamente ligado às vivências e ao cotidiano dos indivíduos, pois se fundamenta na experiência concreta e nas crenças compartilhadas pela comunidade a respeito do mundo que a cerca. É por essa razão que essa forma de saber é mantida e fortalecida pela transmissão oral e pelos testemunhos intergeracionais (Toledo e Barrera-Bassols, 2015). É sob essa ótica que se insere este estudo, dedicado à análise dos saberes da tradição de herança indígena e afro-brasileira, que vêm sendo compartilhados entre gerações no povoado Catu Grande, município de Itapicuru, Bahia.

A motivação para a escolha dessa temática de pesquisa emergiu das reflexões e observações empíricas durante o desenvolvimento de atividades pedagógicas contextualizadas, mediadas pelos professores, junto aos estudantes adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais atividades foram realizadas na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, referida ao longo deste trabalho por sua

denominação local, “Escola Leobino”, localizada no povoado Catu Grande, no município de Itapicuru, Bahia. A escola é mencionada dessa forma ao longo do texto, denotando a relação de proximidade que esta pesquisadora possui com a unidade educacional, *lócus* da pesquisa.

Essas atividades tinham como objetivo: integrar saberes locais às práticas pedagógicas, na perspectiva de fomentar, nos estudantes da EJA, a autonomia, a participação e a frequência nas aulas. Dessa forma, buscou-se a construção de um ambiente escolar dinâmico e conectado às realidades culturais da comunidade. Isso foi realizado por meio de seminários, confecção de cartazes, murais, tabelas, quadros, livros imagéticos, atividades escritas, rodas de conversa, apresentações culturais, desfile cívico, jogos e brincadeiras (que estão melhor detalhados na terceira seção). Nesse processo, percebeu-se um arsenal de saberes da tradição de povos originários e afro-brasileiros expressos pelos estudantes que estão vivos na comunidade.

Essa proposta de atividades não foi desenvolvida no turno diurno, com as crianças e adolescentes que integram esse período. No entanto, pude perceber, ao sondar oralmente sobre o uso de chás para a cura de enfermidades apresentadas na escola, como dor de barriga, por exemplo, que esses estudantes mostravam desconhecimento ou desvalorização da prática de uso de plantas medicinais. Eles afirmavam não utilizar essa prática, que é tão conhecida pelos adultos e idosos do turno noturno, conforme demonstrado nas atividades citadas. Aparentemente, os jovens não apresentavam a mesma relação de pertencimento em relação a esses saberes, mesmo convivendo na mesma localidade e integrando o mesmo corpo discente dessa escola.

Essas observações despertaram o interesse em verificar se esses e outros saberes eram conhecidos e valorizados pelas crianças e adolescentes da comunidade e em entender, sobretudo, se há possíveis ruídos na comunicação dos saberes da tradição entre as gerações. Esses saberes, que são tradicionalmente transmitidos de forma oral das gerações mais velhas para as mais jovens, correm o risco de serem esquecidos ou ignorados no contexto atual de globalização e crescente acesso às mídias digitais, que promovem uma ampla difusão de diferentes culturas e modos de vida.

Essa experiência vivenciada na escola trouxe à memória a minha avó materna, Josina Maria. Uma mulher forte, à frente do seu tempo, agricultora e moradora da zona rural de Presidente Tancredo Neves, Bahia¹. Ela sempre foi uma presença marcante em minha vida, uma referência de mulher sábia, destemida, resiliente e solidária, que carrego comigo. Os saberes dessa comunidade me remeteram às visitas à sua casa de taipa, sempre acolhedora e repleta de tradições. Lembro-me de minha avó observando o céu à noite para prever se iria chover do dia seguinte, um saber ancestral que aprendi e carrego comigo até hoje.

Ao ver os estudantes se expressando, especialmente ao falarem sobre plantas medicinais, saberes da medicina popular, senti-me reconectada com essas raízes que, até então, estavam adormecidas, enfraquecidas. O vigor e os saberes que emanavam dos relatos dos estudantes sobre o uso das ervas e práticas de cura tradicionais despertaram em mim uma nostalgia e a percepção do valor inestimável desse saber local. Foi a partir dessa vivência, desse "despertar" para a sabedoria ancestral latente, que meu interesse pelo tema investigativo surgiu, motivando-me a mergulhar na pesquisa e documentação dessas tradições da comunidade antes que se percam.

Essa revisitação às minhas raízes, impulsionada pela motivação de professores e estudantes ao longo dessas atividades mencionadas, levou-me a um importante autorreconhecimento: o de uma pessoa do campo, mestiça, que deixou o seio familiar cedo e saiu em busca de "uma vida melhor". Ao longo dessas mudanças de contextos sociais e culturais, fui absorvendo outros elementos culturais. Diante de culturas socialmente consideradas superiores, há sempre um sentimento de inferioridade que nos acompanha. Gradualmente, para nos moldarmos a esses novos espaços, acabamos deixando de expressar, pouco a pouco, parte de nossas raízes culturais.

Assim, toda essa experiência vivenciada na escola propiciou esse reencontro com os saberes da tradição de meus antepassados, ao me permitir comparar os

¹ É um município baiano com uma população de 27.726 habitantes, conforme o Censo de 2022. O município está estrategicamente localizado às margens da BR-101, a cerca de 251 km da capital Salvador. Conhecido anteriormente como Tabuleiro de Liberina e, depois, como Itabaína, foi emancipado de Valença em 1989. Seus habitantes são chamados de tancredenses, e a cidade faz divisa com os municípios de Valença, Taperoá, Teolândia e Mutuípe, integrando-se à região do baixo sul da Bahia. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/presidente-tancredo-neves/panorama>. Acesso em: 05 out 2025.

conhecimentos dos estudantes da Escola Leobino com as vivências da minha infância. Isso contribuiu para o fortalecimento de minha identidade, impulsionando-me a buscar (in) formação para, de alguma forma, contribuir para o resguardo dos saberes da comunidade do Catu Grande, importantes para a identidade dos estudantes de diferentes gerações. Desse cenário de reflexão, emergiu o seguinte problema de pesquisa: De que forma os processos comunicacionais presentes nas práticas pedagógicas promovem a circulação e a valorização dos saberes da tradição entre os estudantes do último ano do Ensino fundamental – Anos iniciais - dos turnos diurno e noturno na Escola Leobino Batista do Nascimento, Povoado Catu Grande, Itapicuru-Bahia?

O estudo parte do princípio de que a escola deve ser um espaço democrático e pode servir como elo entre os estudantes e os saberes da cultura local, promovendo sua difusão e valorização. Assim, ela pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural desses indivíduos e para o desenvolvimento do senso de pertencimento nesses. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que a aparente falta de interesse de crianças e adolescentes pelos saberes dos mais velhos, observada inicialmente na Escola Leobino, pode decorrer da crescente influência de outras fontes de conhecimento e referências culturais, muitas vezes mediadas pelas redes sociais e plataformas digitais, que moldam suas visões de mundo, modos de ser e repertórios culturais desde cedo. Além disso, essa desvalorização pode estar relacionada à forma como esses saberes são (ou deixam de ser), reconhecidos, legitimados e incorporados nos próprios espaços sociais e escolares frequentados pelos estudantes.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é investigar como os processos comunicacionais presentes nas práticas pedagógicas contribuem para a circulação e a valorização de saberes da tradição entre estudantes intergeracionais no último ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais, nos turnos diurno e noturno, da Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, Povoado Catu Grande, em Itapicuru-BA. Para alcançar esse objetivo, definiu-se os seguintes objetivos específicos: 1- Discutir a relação conceitual entre processos comunicacionais, práticas pedagógicas e circulação de saberes da tradição no contexto escolar; 2- Mapear os saberes da tradição que são promovidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na

escola e 3- Analisar os processos comunicacionais que favorecem a circulação e a valorização desses saberes entre os estudantes de intergeracionais nos turnos diurno e noturno, identificando possíveis aproximações e distanciamentos na forma de se comunicarem e perceberem os saberes de sua comunidade.

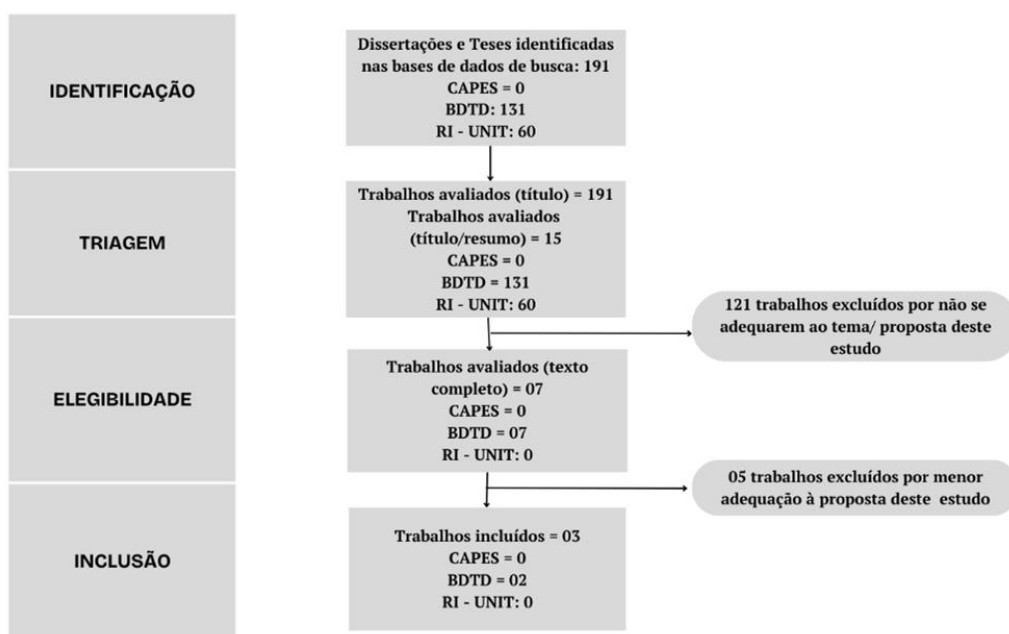
Para alcançar tais objetivos específicos, buscando o devido embasamento teórico para a questão central do estudo, a primeira etapa consistiu em uma revisão bibliográfica em bases de dados acadêmicas. O foco foi em artigos, dissertações e teses que dialogassem com o objeto deste estudo, a fim de verificar a existência de produções que abordassem a temática. A busca se concentrou na área da Educação, abrangendo produções mais recentes, publicadas entre os anos de 2020 e 2025, visando o entendimento do cenário de pesquisas sobre os saberes da tradição na atualidade. Isso foi realizado por meio das plataformas Portal de Periódicos da Capes (Capes), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Institucional (RI) do Grupo Tiradentes.

Foi utilizado, inicialmente, os seguintes descritores: “práticas pedagógicas e preservação de saberes da tradição na escola”; “saberes da tradição e processos comunicacionais”; “processos comunicacionais e educação”. Entretanto, não obtive resultados relevantes com esses termos. Em uma busca subsequente, ao pesquisar pela expressão “preservação de saberes da tradição na escola”, encontrei um único trabalho (Cardoso, 2021), que, embora abordasse a valorização dos saberes de uma comunidade específica de pescadores (saberes da pesca artesanal), possuía foco em um campo educacional específico (Matemática), na perspectiva da Etnomatemática.

Diante disso, ampliei a pesquisa para “saberes de povos tradicionais e práticas pedagógicas”, levantando sete trabalhos, os quais, contudo, focavam predominantemente no estudo desses saberes em escolas quilombolas e indígenas. Com a limitação desses resultados, a próxima etapa consistiu em testar o descritor “cultura local e prática pedagógica”. Diante desse descritor, identifiquei um número significativo de trabalhos. Desses, três se destacaram para a análise inicial: Brito (2021), Franceschi (2022) e Almeida (2023). No entanto, o estudo de Franceschi (2022) se distanciou um pouco do foco em saberes da tradição, ao priorizar o contexto histórico e a metodologia de lecionar história local por meio da linguagem das histórias

em quadrinhos. O detalhamento desse processo de seleção e filtragem das dissertações e teses levantadas está apresentado no fluxo de seleção (Imagem 1).

Imagem 1: Fluxo de seleção de dissertações e teses



Fonte: elaboração da autora, de acordo com Mendes (2025)².

Como se observa na Imagem 1, duas dissertações foram selecionadas por apresentarem alinhamento com a proposta desta investigação (Brito, 2021; Almeida, 2023). Além destas, o trabalho de Cruz (2022) foi também incorporado ao estudo. Embora não tenha sido localizado no Repositório Institucional (RI) do Grupo Tiradentes, durante a busca inicial, sua inclusão se deu por recomendação do meu orientador anterior e após um diálogo com a própria autora sobre o tema. A partir dessa indicação, a dissertação foi localizada pelo título, lida na íntegra e integrada à análise, por atender aos critérios de seleção estabelecidos, conforme detalhado no mapeamento das dissertações (Quadro 1).

² MENDES, Camila. **Fluxograma prisma para revisão integrativa**. Disponível em: <https://camilamendes.com.br/fluxograma-prisma-para-revisao-integrativa/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Quadro 1: Mapeamento das dissertações – 2020-2024

Autor(a) Ano	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
Brito, 2021	Saber tradicional – de ofício – do pescador e da pescadora artesanal de Lagoa de Cima em Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro	Analisar os processos de produção, organização e valorização dos saberes tradicionais de ofício do pescador e da pescadora artesanal no contexto da educação formal da comunidade de Lagoa de Cima, buscando conhecer o processo de produção dos saberes tradicionais de ofício desses povos tradicionais.	Abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso exploratório realizado na Escola Municipal Ponta da Palha em Lagoa de Cima, Campos dos Goytacazes/RJ com 13 pescadores.	De acordo com o estudo, falta políticas públicas que propiciem uma educação continuada para os professores e uma pedagogia diferenciada que propicie a compreensão e valorização dos saberes da comunidade na educação formal ofertada pela escola.
Cruz, 2022	Quilombo Sítio Alto-Simão Dias/Se: narrativas de saberes ancestrais	Compreender como se ressignificam os saberes ancestrais no chão do Quilombo Sítio Alto, tendo em vista as amarras criadas no cenário pedagógico da colonialidade.	Abordagem qualitativa, através da escrivência, alinhada as técnicas de história oral. O estudo foi realizado no Quilombo Sítio Alto, Simão Dias, Sergipe com 08 participantes adultos de gerações diferentes, membros do Quilombo.	De acordo com o estudo, confirmou-se que, apesar dos conflitos próprios e comunitários, existe a partilha diária dos saberes ancestrais dentro do quilombo.
Almeida, 2023	“SÃO LENDAS”: Proposições pedagógicas e reflexões conceituais de práticas e saberes da oralidade que habitam o imaginário ludovicense.	Desenvolvimento de processos de ensino e criação em artes, relacionando as práticas formativas e suas conexões com o Teatro, com foco nos estudos das narrativas orais presentes no imaginário popular da cidade de São Luís, Maranhão, valorizando assim nosso patrimônio imaterial.	Abordagem qualitativa/quantitativa, através da pesquisa-ação. O estudo foi realizado na disciplina de Arte com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e do 1º e 2º ano do ensino médio em escolas públicas em São Luís/MA.	O estudo entendeu que os saberes tradicionais circulavam no ambiente familiar e propagavam no meio sociocultural dos estudantes, mesmo diante dos avanços tecnológicos que propiciam a difusão de informação e conhecimento. Os saberes vêm sendo transmitidos de geração para geração, tendo a transmissão oral.

Fonte: elaboração da autora (2025).

A leitura desses trabalhos permitiu confirmar a importância dos saberes da tradição para suas respectivas comunidades, bem como sua relevância no processo de fortalecimento da identidade e para a preservação cultural. Essa relevância foi observada em diferentes contextos: no estudo com pescadores artesanais (Brito, 2021), na análise de práticas pedagógicas em São Luís (Almeida, 2023) e na pesquisa sobre uma comunidade quilombola (Cruz, 2022). Os dois primeiros estudos, em particular, convergem com esta investigação no entendimento de que tais saberes, por vezes invisibilizados e desvalorizados, devem ser reconhecidos, valorizados e integrados aos currículos e às práticas pedagógicas das escolas de suas comunidades.

O trabalho de Brito (2021) estabeleceu uma relação entre os saberes da tradição, o ofício de pescadores artesanais e a educação formal escolar ofertada à comunidade. O estudo retrata a lentidão com que a escola avança na integração dos saberes comunitários aos conhecimentos curriculares, demonstrando a abordagem vaga com que são tratados no contexto escolar, quando o são. A autora ressalta a grande importância atribuída pelos membros mais velhos à sua cultura, o que levanta a necessidade de refletir sobre como incitar esse mesmo sentimento de pertencimento nos jovens.

Em seguida, o estudo de Almeida (2023), por meio de uma pesquisa-ação com estudantes, buscou refletir sobre práticas pedagógicas capazes de promover a sensibilização dos alunos em relação ao patrimônio cultural imaterial da cidade de São Luís, Maranhão, utilizando o ensino das Artes Cênicas no componente curricular de Arte. Um dos principais pontos de convergência com esta investigação reside no ponto de partida da pesquisadora: a falta de informação e o desinteresse dos jovens pela temática da cultura local. Os adolescentes demonstravam o mesmo desconhecimento ou desinteresse observados nas crianças e adolescentes do contexto desta pesquisa, o que reforça a pertinência de incluir o público jovem no presente estudo. Almeida (2023) relata ainda que esse desinteresse permaneceu presente ao longo das atividades desenvolvidas.

Essa constatação leva à conclusão de que o sentimento de pertencimento do jovem ao seu meio cultural/social não é despertado por um trabalho pontual. Pelo contrário, faz-se necessário um esforço pedagógico contínuo, contextualizado e

interdisciplinar³, que vá além da atuação restrita a uma única área do conhecimento, como a disciplina de Arte, utilizada no trabalho de Almeida (2023). Essa perspectiva reforça a importância de uma integração curricular mais profunda para o sucesso na valorização dos saberes locais.

O estudo de Cruz (2022), realizado em um quilombo de Simão Dias, Sergipe, evidencia a tensão existente entre a tradição oral e as formas modernas de comunicação preferidas pelos jovens, como as mídias digitais. Embora continuem aprendendo com os mais velhos, esses sujeitos tendem a valorizar os meios tecnológicos, o que revela desafios na transmissão dos saberes da tradição entre gerações, mesmo em comunidades voltadas à sua preservação. A partir de uma perspectiva decolonial, a autora discute como tais saberes se ressignificam e insurgem como forma de (r)existência frente à invisibilização histórica (Cruz, 2022).

Esse debate se aproxima da realidade do povoado Catu Grande, ao mostrar que a globalização e o uso das redes sociais, como o Instagram, podem atuar tanto como ameaça, quanto como oportunidade para a valorização e circulação dos saberes da tradição, possibilitando sua atualização e difusão em novos contextos comunicacionais. Essa comunidade em que a escola Leobino está inserida (Catu Grande) não é um quilombo, mas nela resiste muito dos saberes herdados dos povos afro-brasileiros, como, também, de povos indígenas. A maioria dos estudantes da escola é, aparentemente⁴, negros e pardos. O que não pode ser comprovado, pois não há dados na autodeclaração nas fichas de matrícula da escola.

Com o objetivo de identificar a produção científica atual acerca da temática, realizou-se um levantamento de artigos na base Google Acadêmico, adotando os mesmos critérios utilizados na busca por dissertações e teses. Para este mapeamento, foram utilizados três descritores específicos, que resultaram nos seguintes quantitativos: “Práticas pedagógicas e preservação de saberes da tradição na escola” (163 artigos encontrados), “Saberes da tradição e processos comunicacionais” (86 artigos) e “Saberes de povos tradicionais e práticas

³ De acordo com Luck (2013), a interdisciplinaridade visa promover a superação da visão restrita de mundo, com a divisão do conhecimento por áreas e a compreensão da complexidade da realidade.

⁴ Munanga (1999, p. 118), ao falar da classificação de raça no Brasil, afirma que ela é feita a partir de “uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor.”

pedagógicas” (65.600 artigos). Diante da expressiva quantidade de resultados obtidos, especialmente com o terceiro descritor, optou-se por restringir a análise a esta plataforma e aos descritores citados.

Tal levantamento revelou um vasto número de trabalhos sobre o tema, evidenciando sua notória relevância no meio acadêmico. Dessa forma, foi necessário proceder à exclusão de estudos, selecionando-se aqueles que demonstravam maior pertinência ao tema proposto. Os trabalhos pré-selecionados foram inicialmente submetidos à leitura de seus resumos e, posteriormente, à análise integral. Ao final desse processo de filtragem, foram analisados 18 resumos e 6 artigos na íntegra.

A partir dessa etapa de leitura, observou-se que a maioria dos trabalhos identificados estabelecia a relação dos saberes tradicionais com áreas específicas do conhecimento, como (Matemática, Ciências, Biologia, Geografia, Educação Ambiental, Agroecologia e Etnomatemática), ou se dedicava a discussões sobre a formação inicial de professores e projetos de extensão universitária, o que, em grande parte, destoava do escopo desta pesquisa.

Embora os estudos levantados estabeleciam diálogos relevantes com a temática geral, a maioria se afastava do foco central desta investigação, que consiste em analisar de que modo os processos comunicacionais presentes nas práticas pedagógicas contribuem para a circulação e valorização dos saberes da tradição no contexto escolar. Por essa razão, foram selecionados três artigos que demonstraram maior consonância com os objetivos da pesquisa, cujos detalhes metodológicos e temáticos podem ser consultados no Quadro 2.

Quadro 2: Mapeamento dos artigos – 2020-2024

(continua)

Autor(a)	Título	Publicação	Objetivo
Magno e Leão (2024)	Tecnologias sociais e saberes tradicionais: a importância da educação cultural no Rio Anauerapucu/AP	Apresentado no Conedu, 2024	Conscientizar as pessoas sobre os benefícios da preservação dos elementos culturais, destacando o poder das tecnologias sociais, para isso.
Neves et al. (2023)	Saberes tradicionais: um rio de possibilidades na educação do campo.	Revista Contemporânea, v. 3, n. 8, 2023. ISSN 2447-0961	Analisar a relação dos saberes tradicionais com a educação do campo em uma escola localizada na Reserva Extrativista Chocoaré Mato-Grosso no

Quadro 2: Mapeamento dos artigos – 2020-2024

(conclusão)

Autor(a)	Título	Publicação	Objetivo
			município de Santarém Novo, estado do Pará
Ferreira e Souza (2020)	Saberes culturais de comunidade tradicional e da escola na Amazônia Bragantina	Revista Humanidades e Inovação v.7, n.16 – 2020.	Analisar os discursos de professoras atuantes em uma Escola da Comunidade Tradicional da Vila-Que-Era a respeito do conhecimento escolar e dos saberes culturais da Amazônia Bragantina.

Fonte: elaboração da autora (2025).

Como se pode perceber, todos os estudos mencionados, incluindo este, ressaltam a importância da valorização dos saberes da tradição, especialmente dentro do contexto educacional. O estudo de Magno e Leão (2024) discute a preservação cultural na comunidade ribeirinha e como as tecnologias sociais podem contribuir para esse processo. Da mesma forma, Neves *et al.* (2023) abordam a valorização dos saberes tradicionais, focando na educação do campo e na conscientização das crianças sobre a história e os saberes da sua comunidade. Ferreira e Souza (2020) também tratam da preservação cultural, ao analisarem os saberes culturais da Amazônia Bragantina na perspectiva das educadoras.

O levantamento bibliográfico realizado revelou uma significativa produção acadêmica relacionada aos saberes tradicionais, o que evidencia um crescente reconhecimento de sua relevância, tanto no campo social quanto no acadêmico. A maior parte desses estudos, entretanto, concentra-se em contextos de comunidades tradicionalmente reconhecidas, como comunidades indígenas, quilombolas e caiçaras. Desse modo, percebe-se uma lacuna na literatura no que se refere à presença e, principalmente, ao tratamento e à integração desses saberes em escolas públicas localizadas fora dessas comunidades específicas.

Apesar de menos visibilizados na academia, tais saberes estão igualmente presentes em outros contextos, sendo transmitidos por meio da oralidade e das práticas cotidianas, especialmente entre sujeitos historicamente marginalizados. Mesmo fora dos territórios formalmente reconhecidos como tradicionais, esses conhecimentos possuem um papel fundamental na construção identitária e no senso

de pertencimento cultural de muitos estudantes. Portanto, merecem atenção e devida valorização no ambiente escolar, justificando a ampliação do olhar da pesquisa para esses contextos.

Não foram identificados trabalhos que estabelecessem uma relação direta entre os processos comunicacionais e à preservação dos saberes da tradição no contexto escolar. Contudo, destaca-se o estudo de Magno e Leão (2024), que estabelece uma relação explícita entre os meios digitais de comunicação e a preservação desses saberes. Essa abordagem se aproxima aos objetivos desta pesquisa, vinculada à Linha 1 – Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT).

Ao analisar os trabalhos consultados, percebe-se que ainda há lacunas significativas no que tange aos processos comunicacionais vinculados às práticas pedagógicas para o estudo e a valorização dos saberes da tradição. Dessa forma, o presente tema se justifica, pois potencializa o avanço dos estudos na área e reforça a urgência em se abordar os processos comunicacionais que efetivamente permitem a circulação e a valorização dos saberes da tradição no âmbito escolar.

A revisão de literatura, em geral, aponta para uma crescente preocupação com a preservação dos saberes da tradição e a estreita relação que estes mantêm com suas comunidades. Nesse sentido, ela também reforça a importância do uso dos meios digitais de comunicação como ferramenta para a circulação e preservação desses saberes. No entanto, é fundamental que tais recursos não sejam vistos como os principais meios de transmissão, visto que o acesso à Internet, embora crescente, ainda não está democratizado em todas as comunidades, o que exige a valorização de outras formas de comunicação e práticas pedagógicas.

Segundo dados do IBGE (2022), cerca de 72,7% da população residente em áreas rurais no Brasil possui acesso à internet. Apesar desse avanço, tal acesso ainda é desigual e frequentemente limitado em muitas comunidades rurais, o que impõe desafios consideráveis à comunicação digital e, conseqüentemente, à implementação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Diante desse cenário de disparidade, torna-se necessário considerar e valorizar outras formas de comunicação e adaptar os processos comunicacionais às especificidades de cada realidade local.

É fundamental, portanto, que esta investigação analise as principais formas de comunicação utilizadas pelos sujeitos dessas comunidades, os meios e ferramentas digitais mais acessadas e, sobretudo, as percepções geracionais sobre os saberes tradicionais e o uso de recursos comunicacionais. Adicionalmente, torna-se necessário observar o que já está sendo produzido e compartilhado no espaço escolar, visando subsidiar a proposição de estratégias pedagógicas que promovam a circulação e a valorização efetiva desses saberes no cotidiano educativo.

Salienta-se que a Escola Leobino já ofertava a Educação Infantil e Fundamental – Anos iniciais – Regular, quando, em 2021, ampliou sua oferta ao passar a incluir o ensino no turno noturno. Essa expansão se materializou na criação de cinco turmas multisseriadas do Ensino Fundamental – Anos iniciais, organizadas nos Ciclos I (1º e 2º anos) e II (3º, 4º e 5º anos), na modalidade EJA. Com essa ampliação, a escola passou a atender crianças, adolescentes e adultos e idosos da própria comunidade. Esse novo cenário favoreceu o surgimento de reflexões acerca da valorização dos saberes da tradição na escola, uma vez que a convivência entre essas diferentes gerações pode catalisar a troca de experiências e saberes entre estudantes mais velhos e mais jovens da comunidade, contribuindo, assim, para uma educação mais contextualizada e inclusiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras para a integração desses saberes da comunidade ao currículo escolar. O documento, ao reconhecer a importância da diversidade e da cultura local, orienta que cada escola desenvolva sua proposta pedagógica de forma contextualizada, contemplando a cultura local sem, contudo, renunciar o acesso equitativo aos conhecimentos científicos. Essa perspectiva regulatória reforça o papel da escola como mediadora entre o saber da tradição e o conhecimento formal, legitimando o objeto central desta investigação.

Para o entendimento dos principais conceitos abordados neste estudo, práticas pedagógicas, saberes da tradição, processos comunicacionais e intergerações, adota-se, como ponto de partida, o pensamento de Freire (1994, 1996). Sua contribuição é fundamental para a concepção de uma educação contextualizada, crítica e conscientizadora, pois valoriza os saberes construídos no cotidiano dos educandos e reconhece suas raízes culturais e históricas como elementos essenciais

do processo educativo. Essa abordagem sustenta uma educação empenhada na formação de cidadãos conscientes e engajados com a sociedade em que vivem.

Nessa mesma direção, Libâneo (1994) reforça a relevância do papel do professor como mediador no processo educativo, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades e as características dos estudantes. O autor também enfatiza a importância do planejamento pedagógico como instrumento que orienta e confere intencionalidade às ações docentes, contribuindo, assim, para a efetividade de uma prática educativa contextualizada.

No entendimento dos saberes da tradição, parte-se das contribuições de Nêgo Bispo (Santos, 2023) e de Toledo e Barrera-Bassols (2015). Esses autores compreendem tais saberes como construções dinâmicas, constantemente ressignificadas na relação entre o indivíduo e seu meio social. Para eles, os saberes tradicionais não se reduzem a um conhecimento estático ou meramente herdado, mas expressam modos de existência e de interpretação do mundo que se sustentam na experiência, na memória coletiva e na convivência com o ambiente. Complementarmente, Certeau (1998) e Hall (2003, 2006), embora não apresentem conceituações sobre saberes da tradição propriamente ditos, permitem compreender as práticas culturais tradicionais como formas de resistência a uma cultura dominante e, sobretudo, como um espaço de disputa entre resistência e dominação.

Os processos comunicacionais, nesta pesquisa, embora considere o modelo técnico apresentado por Straubhaar e LaRose (2004), centrado nos meios e nas estruturas da comunicação, com ênfase na transmissão da informação, com menor atenção ao papel ativo do interlocutor no processo comunicativo, pautam-se em Miklos (2014, 2022), que apresenta uma abordagem contemporânea, ampliando a compreensão da comunicação, ao considerar elementos como contexto, intencionalidade, interação e construção de sentidos. Em suma, Straubhaar e LaRose, nos levam ao entendimento de uma comunicação técnico-instrumental, presente também no contexto das práticas pedagógicas, enquanto Miklos, nos leva a compreensão de um modelo comunicacional interacional e cultural, no qual, há um deslocamento do meio para a relação social e simbólica. Ainda assim, à comunicação se entrelaça nessas duas dimensões: técnica e simbólica.

A perspectiva intergeracional, de acordo com a ONU (2013) e Villas-Boas et al. (2016), baseia-se na solidariedade e no intercâmbio entre gerações, reconhecendo o papel de cada uma na construção social e cultural. Assim, o conceito de intergerações, dentro deste estudo, sustenta-se como um processo dinâmico e coletivo de partilha de significados, essencial para a continuidade dos saberes da tradição e para a formação de uma educação que valoriza a memória, a identidade e o pertencimento cultural.

Tendo em vista o arcabouço teórico que fundamenta este estudo, para a realização deste trabalho, baseia-se na abordagem mista de pesquisa, que combina técnicas quantitativas e qualitativas de forma integrada. Segundo Creswell (2010), essa estratégia metodológica permite uma compreensão ampla dos fenômenos investigados, pois articula diferentes perspectivas na coleta e análise de dados. Como destaca o autor, essa combinação “[...] possibilita uma maior compreensão dos problemas de pesquisa” (Creswell, 2010, p. 238). Considera-se, portanto, que a utilização conjunta desses métodos é a mais adequada para atender aos objetivos do estudo, promovendo uma análise completa e robusta dos dados obtidos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo adotou o delineamento de um estudo de caso, compreendido, nos termos de Yin (2015)⁵, como sendo “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Assim, trata-se de um estudo de caso exploratório, desenvolvido na Escola Lebino, com um grupo de alunos intergeracionais e professores.

O objetivo é compreender a complexidade do fenômeno das práticas comunicacionais pedagógicas no tocante à preservação e valorização dos saberes da tradição. Desse modo, a investigação atende à caracterização de Gil (2008, p. 57-58), que define o estudo de caso como “um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.” Essa

⁵ Esse autor aponta os três tipos de estudo de caso, sendo o “exploratório”, “descritivo” e “explanatório”. (Yin, 2015, p. 22). Com base nos exemplos dados por esse autor, o estudo de caso exploratório visa entender um fenômeno, o descritivo visa descrever um fenômeno em seu contexto, tal como é, já o explanatório busca explicar as causas e efeitos de um fenômeno (Yin, 2015).

abordagem metodológica é pertinente, visto que permite a imersão necessária para desvendar as nuances das interações comunicacionais e sua influência na dinâmica de resguardo do saber tradicional, indo além de generalizações superficiais.

De acordo com André (2013, p. 98), com base em estudos bibliográficos, o estudo de caso se desenvolve em três fases distintas: “exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados.” Entretanto, a própria autora ressalta o dinamismo inerente a esse tipo de pesquisa, indicando que as fases nem sempre seguem essa ordem rigorosa, podendo uma se estender mais em relação às outras. Com base nesse entendimento da flexibilidade metodológica, as etapas para este estudo foram consideradas da seguinte forma (Quadro 3).

Quadro 3 – Etapas metodológicas do estudo de caso

Fases metodológicas	Procedimentos e fontes de dados	Objetivo
Fase 1: Referencial teórico e delineamento	Levantamento e análise da literatura (Almeida, 2023; Brito, 2021; Cruz, 2022, e outros autores) que fundamenta a problemática.	Estabelecer o arcabouço teórico e definir o delineamento final do estudo de caso.
Fase 2: Análise documental	Consulta e estudo de documentos oficiais nos níveis nacional (LDB, BNCC), estadual (DCRB) e municipal. Análise de documentos escolares: Projeto Político-Pedagógico (PPP), fichas de matrícula, planejamentos e diários de classe.	Fundamentar teoricamente a análise de dados e contextualizar a prática pedagógica da instituição.
Fase 3: Coleta de dados de Campo	Realização de roda de conversa informativa com os sujeitos da pesquisa. Aplicação de questionários e condução de entrevistas com o grupo intergeracional de alunos.	Coletar dados empíricos sobre as práticas comunicacionais, saberes da tradição e percepções geracionais.
Fase 4: Análise e Discussão	Análise, sistematização e discussão dos dados coletados em campo (qualitativos e quantitativos).	Interpretar os resultados, à luz do referencial teórico adotado, para responder ao problema de pesquisa.

Fonte: elaboração da autora (2025)

O Quadro 3 sintetiza o fluxo metodológico adotado, que se configura como um estudo de caso de abordagem mista. A estrutura demonstra o compromisso com a triangulação de dados, essencial para o rigor da pesquisa mista, conforme defendido

por Creswell (2010). Inicialmente, a pesquisa estabelece sua base (fase 1) na revisão teórica e na análise documental (fase 2), cobrindo desde documentos regulatórios amplos (BNCC, LDB) até materiais específicos da escola.

Em seguida, a fase 3 (coleta de dados de campo) combina métodos qualitativos (questões abertas dos questionários, entrevistas e documentos legais da escola) e quantitativos (questionários) com sujeitos intergeracionais, permitindo a captação, tanto da profundidade das percepções, quanto da amplitude das tendências. Por fim, a fase 4 garante que a análise, a sistematização e a discussão dos resultados sejam interpretadas à luz do referencial teórico, articulando as dimensões técnica, cultural e pedagógica dos processos comunicacionais.

O *lócus* desta investigação é a Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, uma instituição de pequeno porte. Segundo dados da secretaria escolar, a escola conta com um total de 288 estudantes matriculados, distribuídos em duas etapas de ensino: 47 na Educação Infantil e 241 no Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais, sendo que a oferta dos anos finais na EJA se iniciou em 2025). O Ensino Fundamental é segmentado em 97 estudantes na modalidade regular e 144 na EJA. A qual contempla os Ciclos I, II e III. É relevante destacar que o Ciclo I corresponde ao 1º e 2º anos, o Ciclo II ao 3º, 4º e 5º anos, e o Ciclo III ao 6º e 7º anos dessa etapa de ensino.

Especificamente para os propósitos desta investigação, o foco recaiu sobre os estudantes matriculados no 5º Ano do ensino regular (que somam 18 estudantes matriculados ao todo), no Ciclo II da EJA (que somam 40 estudantes). Inicialmente, a amostra de estudantes seria composta por discentes de ambos os sexos dessas turmas e um grupo composto por duas professoras que atuam nesses Anos escolares. No entanto, houve uma alteração na amostra de estudantes no momento da aplicação: as professoras da EJA optaram por incluir também os estudantes do Ciclo III (que somam 24 estudantes), devido à sua maior proficiência em leitura e escrita. Essa inclusão visou facilitar o processo de aplicação dos instrumentos de pesquisa, resultando em um total de 06 estudantes adicionais do Ciclo III que participaram do estudo. A composição desses grupos de sujeitos é detalhada a seguir.

O grupo 1 é composto por 15 estudantes, com idade entre 10 e 13 anos, sendo 10 do sexo feminino e 05 do sexo masculino, matriculados na única turma do 5º ano

do Ensino Fundamental – Anos iniciais, no turno diurno. Por se tratar do último ano oferecido pela instituição, os estudantes precisam se deslocar para outras localidades a fim de dar continuidade aos seus estudos após a conclusão desta etapa. É relevante notar que o 5º ano desta escola também acolhe crianças e adolescentes em situação de distorção idade/série, o que favorece a integração de diferentes perspectivas sobre os saberes da tradição da comunidade. Essa composição etária ampliada enriquece a pesquisa, ao permitir a inclusão de visões próprias da adolescência sobre a vivência e a circulação desses saberes no ambiente escolar. Por fim, ressalta-se que, em razão de se tratar de menores de idade, a análise dos dados referentes a esse grupo foi realizada com a ausência de imagens e a omissão de nomes, seguindo os protocolos éticos.

O grupo 2, composto por 12 estudantes matriculados no turno noturno, sendo 06 do Ciclo II e 06 do Ciclo III do Ensino Fundamental (EJA). A faixa etária desse grupo é ampla, variando entre 36 e 73 anos, com uma distribuição de 07 participantes do sexo feminino e 05 do sexo masculino. Todos são lavradores, dos quais, 05 são aposentados. Embora a idade mínima para ingresso na modalidade EJA seja de 15 anos ou mais, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB 3/2010, a maioria dos estudantes dessa escola se encontra na faixa etária adulta (acima de 30 anos) e idosa.

A seleção desses estudantes para a pesquisa considerou critérios rigorosos, visando a otimização da coleta de dados. Foram priorizados: a frequência regular, devido aos históricos elevados de infrequência e evasão escolar na modalidade EJA e o nível de alfabetização, uma vez que a presença de estudantes não alfabetizados poderia prolongar excessivamente o tempo de aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Nesse sentido, o grupo escolhido representa um recorte significativo para a pesquisa, pois permite compreender as experiências educacionais e a relação desses sujeitos com os saberes da tradição no contexto escolar, abrangendo uma diversidade etária e de vivências. As informações detalhadas sobre os participantes maiores de 18 anos deste grupo estão apresentadas a seguir (Imagem 2). É importante destacar que a identificação nominal desses sujeitos na pesquisa foi possível devido ao desejo manifestado por escrito por cada um, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo todos os protocolos éticos.

Imagem 2: Identificação dos participantes – Estudantes adultos e idosos

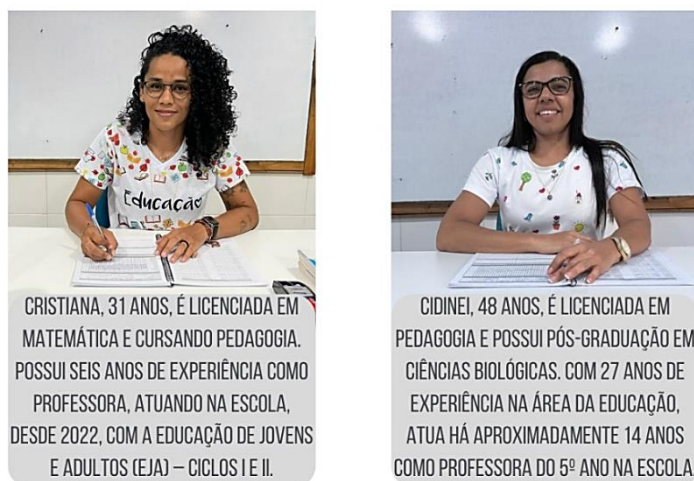


Fonte: acervo da professora Cristiana (2025).

Em relação ao grupo 3, ele é composto por duas professoras: uma atuante no 5º Ano da modalidade regular e outra na EJA. Foi selecionada a docente da EJA que acompanhava o maior número de estudantes participantes do estudo, dentro dos critérios iniciais, visto que as turmas são multisseriadas, o que visou garantir maior rigor na análise das relações e proposições pedagógicas. Essas professoras atuam em um ponto estratégico da trajetória escolar: a preparação pedagógica dos alunos para a transição ao Ensino Fundamental II. No 5º ano regular, esta transição exige a mudança para escolas localizadas fora da comunidade; contudo, essa exigência não

se aplica à professora da EJA, visto que a instituição já oferece o Ensino Fundamental – Anos Finais nessa modalidade. As informações detalhadas sobre o perfil e a atuação de cada docente se encontram a seguir (Imagem 3).

Imagem 3: Identificação dos participantes – Professoras



Fonte: acervo das professoras Cristiana e Cidinei (2025)

Em relação aos meios de produção/coleta dos dados, o questionário (Apêndice C) foi elaborado com o propósito de traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, conforme a orientação de Gil (2008, p. 12). O autor afirma que “[...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. O instrumento teve como finalidade: identificar o perfil dos participantes e coletar dados em três eixos principais: (1) perfil de emissor/receptor nos processos comunicacionais; (2) importância dos saberes tradicionais e (3) saberes da tradição na prática pedagógica. Essa estruturação foi definida para explicitar os saberes da tradição que são circulados e valorizados na prática pedagógica, investigar os processos comunicacionais de compartilhamento desses saberes e compreender como os sujeitos da pesquisa entendem e percebem tais conhecimentos.

O questionário foi aplicado na versão impressa, contendo 16 questões fechadas de múltipla escolha e 02 questões discursivas. As respostas foram coletadas individualmente com os estudantes, em sala de aula, nos dias 8 e 9 de julho de 2025. As questões exploravam temas como: práticas de resistência e preservação cultural,

celebrações comunitárias, conhecimentos sobre o solo e práticas agrícolas, medicina popular e fitoterapia, saberes culinários, práticas religiosas, além de expressões artísticas e culturais. A investigação buscou, sobretudo, compreender de que maneira esses saberes são compartilhados e (re)significados no cotidiano escolar, considerando as especificidades dos diferentes turnos de ensino.

Em relação às entrevistas, e considerando sua relevância em pesquisa mista, adotou-se a perspectiva de André (2013, p. 100), quando afirma que “no estudo de caso, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais.” Nessa direção, as entrevistas com as professoras tiveram como objetivo: mapear os saberes da tradição que são promovidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e o entendimento das participantes sobre tais conhecimentos.

O instrumento seguiu um roteiro semiestruturado (Apêndice D), contendo 13 questões distribuídas em três eixos temáticos: (1) perfil profissional das docentes; (2) saberes da tradição e currículo e (3) saberes da tradição, escola e comunidade, e prática pedagógica. O conteúdo das questões buscou investigar o conhecimento das professoras sobre os saberes tradicionais da comunidade e a forma como elas entendem e vêm incluindo esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas individualmente e presencialmente com as professoras fora do ambiente escolar, visto que a instituição se encontrava em recesso junino na data agendada. Desse modo, a logística de coleta de dados foi ajustada: uma entrevista foi conduzida no dia 02 de julho de 2025, na residência temporária de uma das participantes, um espaço cedido cordialmente pela proprietária. A segunda entrevista ocorreu no dia 04 de julho de 2025 na biblioteca da Universidade Aberta do Brasil (UAB), localizada na Sede do município, após agendamento prévio com a direção da instituição.

As entrevistas foram gravadas em áudio, utilizando um *smartphone*, e tiveram a duração aproximada de 20 e 30 minutos, respectivamente. Posteriormente, os áudios foram transcritos com o auxílio do *software* gratuito de transcrição de texto *Notta*. As transcrições foram cuidadosamente revisadas e corrigidas com base no áudio original, para assegurar a fidedignidade do conteúdo. Em uma etapa final de validação, as transcrições foram devolvidas às entrevistadas para conferência e

consentimento formal quanto ao uso de seu conteúdo. Todos os áudios e arquivos de transcrição foram devidamente armazenados na plataforma *Google Drive*.

Todos os procedimentos realizados foram devidamente esclarecidos e autorizados previamente pelos participantes. O processo de consentimento foi formalizado pela leitura e assinatura dos respectivos termos éticos: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado aos participantes menores de 18 anos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado tanto aos participantes maiores de 18 anos, quanto aos pais e/ou responsáveis pelos menores.

Tais procedimentos seguiram as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 14 de maio de 2025 (CAAE: 87817125300005371) e obteve a aprovação em 23 de junho de 2025, conforme detalhado no Parecer Consubstanciado nº 7.658.567.

Ainda sobre os aspectos éticos deste trabalho, além da obtenção do consentimento formal, todos os objetivos e a relevância do estudo foram devidamente esclarecidos em uma roda de conversa inicial com os participantes. Foram detalhados também outros aspectos éticos, tais como a participação voluntária, a preservação do anonimato e a garantia da privacidade dos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa atendeu ao que estabelece a Resolução CNS/MS nº 466 (Brasil, 2012), segundo a qual os participantes “devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades” (Brasil, 2012). Adicionalmente, foi assegurado o zelo pela equidade durante a pesquisa, garantindo que a participação não acarretasse nenhum risco de qualquer ordem (física, psicológica, emocional ou social) para os participantes, a escola ou a comunidade.

No que se refere à análise e sistematização dos dados, a etapa final do estudo adotou a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 37), o que possibilita o exame da comunicação linguística, icônica e/ou semiótica.

Para o desenvolvimento dessa etapa, foi utilizada a modalidade de análise categorial temática. De acordo com Bardin, essa técnica consiste na fragmentação do conteúdo em unidades menores, que são posteriormente agrupadas com base em semelhanças e/ou significações. A análise temática se mostrou uma metodologia adequada para examinar discursos diretos e de estrutura simples, permitindo revelar sentidos latentes e recorrências significativas presentes no material empírico.

Nessa perspectiva, buscou-se investigar de que forma os processos comunicacionais presentes nas práticas pedagógicas promovem a circulação e a valorização dos saberes da tradição entre os estudantes do último ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais - dos turnos diurno e noturno na Escola Leobino Batista do Nascimento, Povoado Catu Grande, Itapicuru-Bahia? Para isso, foi seguido as seguintes etapas na análise dos materiais:

- Pré-análise, onde foi realizada a leitura flutuante do material, procedimento que, segundo Bardin (2016, p. 126), “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Nesse sentido, procedeu-se à leitura exploratória do material selecionado, entrevistas transcritas, questionários, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), planejamentos pedagógicos (obtidos apenas da turma da EJA) e anotações do diário escolar, com o intuito de obter uma visão geral dos dados, identificando recorrências, contrastes e sentidos iniciais presentes nos registros.

Ainda, no processo de tratamento do *corpus* documental, as páginas dos diários escolares selecionados foram fotografadas e arquivadas por turma, de modo a facilitar o processo de análise subsequente. Os planejamentos pedagógicos foram obtidos mediante fotocópia (*xerocopiados*) e os originais foram devidamente devolvidos à professora responsável. Quanto às respostas das questões abertas dos questionários, foram organizadas em quadros temáticos, por item, com o intuito de evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre os grupos de estudantes jovens e os mais velhos, facilitando a análise comparativa intergeracional.

A leitura atenta dos materiais documentais e qualitativos permitiu identificar indícios preliminares das relações estabelecidas entre práticas pedagógicas, processos comunicacionais e os saberes da tradição. As impressões iniciais registradas nessa etapa subsidiaram a formulação de hipóteses e o delineamento

inicial de temas e categorias de análise. Entre os *insights* obtidos, destacam-se: os processos comunicacionais que favorecem (ou dificultam) a circulação intergeracional de saberes; os tipos de saberes mais abordados no contexto escolar; o grau de articulação entre o currículo e esses saberes e as visões e relações dos participantes com os saberes da tradição.

Dando início à fase de análise de conteúdo, seguiu-se com a etapa de exploração do material. Segundo Bardin (2016, p. 131), esta fase “[...] consiste essencialmente em operações de decodificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” Desse modo, procedeu-se à codificação dos documentos, guiada pelos objetivos do estudo, identificando e delimitando unidades temáticas relevantes. Em seguida, foi realizada a categorização, seguindo o princípio semântico. Nesse momento, as unidades foram agrupadas em categorias e subcategorias temáticas que expressavam ideias e significados semelhantes. Conforme a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147).

Por fim, efetuou-se a enumeração das incidências temáticas. No caso dos questionários, considerou-se a frequência de ocorrência por grupo de participantes, permitindo uma análise comparativa. Para as entrevistas, realizou-se uma análise geral do conjunto das respostas obtidas. A única exceção nesse tratamento ocorreu na categoria: ‘Relação do professor com os saberes da tradição’. Para essa categoria, optou-se por apresentar a percepção individual de cada professora, com o objetivo de evidenciar suas compreensões e vínculos distintos com os saberes tradicionais da comunidade. Essa escolha se justifica pela relevância da distinção de *lôcus* de cada docente, visto que uma delas é pertencente à comunidade e a outra não, o que pode influenciar no tratamento pedagógico dos saberes.

No tratamento e apresentação dos dados, os dados coletados foram organizados e submetidos a operações estatísticas simples. Incluiu-se o cálculo da frequência percentual de ocorrência dos temas identificados nos discursos dos participantes, bem como dos principais dados quantitativos obtidos nas questões fechadas. A análise quantitativa inicial serviu como base estrutural para a

interpretação qualitativa dos resultados. Essa interpretação foi realizada à luz da literatura acadêmica adotada, das diretrizes educacionais e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, sendo o conjunto dos resultados apresentados por meio de quadros e gráficos. Bardin (2016) destaca que, a partir de resultados considerados válidos, o pesquisador pode realizar inferências e propor interpretações que estejam em consonância com os objetivos definidos na pesquisa. Essa fase, assim, não se limita à apresentação dos dados, ela traz uma compreensão crítica e fundamentada dos dados encontrados.

Por fim, a devolução social dos resultados do estudo será realizada por meio de uma roda de conversa, envolvendo todos os participantes da pesquisa e a gestão da Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento. O objetivo desta etapa será dialogar sobre os achados da pesquisa e proporcionar aos participantes um espaço para que possam expressar suas percepções e sentimentos sobre a experiência de participação no estudo. Como forma de contribuição institucional, será entregue à gestão da escola uma versão da dissertação em arquivo digital.

Quanto a estruturação deste trabalho, ele foi estruturado em quatro seções. A primeira, da introdução, apresenta o fio condutor da construção do objeto, motivação, justificativa, problema, objetivos, revisão de literatura, metodologia e a organização textual. A segunda seção realiza uma abordagem dos fundamentos conceituais, legais e históricos da pesquisa. Apresenta os referenciais teóricos sobre os saberes da tradição (Santos, 2023; Toledo e Barrera-Bassols, 2015; Certeau, 1980; Hall, 2003, 2006), os processos comunicacionais (Straubhaar; LaRose, 2004; Miklos, 2014, 2022) e as práticas pedagógicas (Franco, 2012; Freire, 1994, 1996). São considerados, especificamente, os aspectos gerais dos processos comunicacionais que envolvem a circulação e a valorização desses saberes no contexto escolar.

A terceira seção inicia com um panorama histórico, social e cultural da Escola Leobino, em articulação com os saberes da tradição da comunidade local. Subsequentemente, esta seção realiza a análise da contemplação dos saberes da tradição no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e planejamentos pedagógicos, destacando o modo como tais documentos estabelecem diálogo com os conhecimentos oriundos da comunidade, conforme as diretrizes legais.

Na última seção, procede-se à discussão dos resultados empíricos obtidos na pesquisa. A análise está fundamentada no referencial teórico, em documentos legais e nos materiais institucionais (PPP) e possui ênfase nas estratégias pedagógicas empregadas para abordar os saberes da tradição. O foco principal recai sobre as formas de manifestação, transmissão, adaptação e ressignificação desses saberes na dinâmica escolar, além de explorar como os participantes entendem e se relacionam com o conhecimento tradicional.

Por fim, as considerações finais retomam a trajetória de construção do texto e promovem a discussão conclusiva dos resultados da pesquisa. São abordados os percalços e limitações enfrentados ao longo do processo investigativo, apresentadas as contribuições dos achados para os contextos escolar e social e, por fim, são detalhadas sugestões que visam fortalecer a interlocução entre gerações, promovendo a circulação e a valorização contínua dos saberes da tradição no ambiente escolar.

2. SABERES DA TRADIÇÃO E PROCESSOS COMUNICACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APORTE TEÓRICO

*Neblina na baixa, sol que racha.
Neblina na serra, chuva na terra.
(Dona Maria).*

A epígrafe, registrada durante a roda de conversa prevista com os participantes adultos e idosos para apresentação da pesquisa e convite à participação, expressa um saber tradicional transmitido pela oralidade e pela observação da natureza, forma de conhecimento construída na vivência cotidiana e compartilhada entre gerações.

Assim, esta seção aborda os fundamentos legais e teóricos que sustentam a compreensão desses saberes da tradição e sua incorporação às práticas pedagógicas, com foco nos processos comunicacionais que permeiam as relações entre estudantes intergeracionais e estudantes/professores que difundem os saberes da tradição no contexto escolar. Analisa-se, ainda, como conhecimentos oriundos da comunidade local, como o citado no início, são apropriados, ressignificados e incorporados ao cotidiano da escola, especialmente por meio das mídias e tecnologias digitais, que ampliam as possibilidades de diálogo entre tradição e contemporaneidade.

2.1. SABERES DA TRADIÇÃO NA LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste estudo, os saberes da tradição são compreendidos como um conjunto de conhecimentos, práticas, valores, crenças e significações que são transmitidos de geração em geração, primariamente pela oralidade e por meio das práticas sociais, sendo herdados da cultura de povos afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, a análise de Nêgo Bispo é fundamental, pois ao afirmar que os quilombos foram formados pela união de saberes africanos e indígenas, resultado de uma confluência de conhecimentos e experiências que possibilitou sua criação coletiva e adaptação ao território americano (Santos, 2023), o autor evidencia a origem dessa confluência que se manifesta no povoado Catu Grande. Essa perspectiva teórica reforça que o próprio

Brasil se constituiu a partir do encontro e da integração de diferentes culturas e formas de saber, elementos que continuam a se manifestar nas práticas e tradições das comunidades contemporâneas.

Assim, Toledo e Barrero-Bassols (2015, p.138) concordam que essas “[...] sabedorias tradicionais têm como base as experiências que o indivíduo tem do mundo, dos fatos, dos significados e dos valores, de acordo com o contexto cultural e social onde se desenvolvem”. No contexto rural investigado, tais saberes se manifestam, de modo especial, nas relações com o meio ambiente, com os astros, as divindades, como se pode observar no provérbio expresso por dona Maria acima. Esses saberes são tratados por Nêgo Bispo como sendo parte de uma “linguagem cósmica” (Santos, 2023).

Essa linguagem expressa uma forma de comunicação simbiótica entre o ser humano e o ambiente natural, na qual o conhecimento se estabelece pela escuta e observação sensível da natureza. Tal fenômeno é ilustrado pelo autor, ao descrever que, para quem domina essa linguagem, “ao plantar, não é preciso fazer análises de solo, porque a terra já diz o que está disposta a oferecer” (Santos, 2023, p. 59).

Esses saberes constituem heranças de povos historicamente marginalizados, que tiveram seus saberes e cultura subjugados, mas conseguiram se ressignificar e resistir até o presente momento em suas formas de ser e se expressar. Essa resiliência cultural se manifesta de forma evidente na comunidade onde está localizado o *lôcus* desta pesquisa, a Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, conforme percebido nas experiências pedagógicas vivenciadas nessa unidade escolar.

Nesse entendimento, este estudo adota a definição de saberes da tradição conforme a perspectiva de Toledo e Barrera-Bassols (2015) e Santos (2023). Em que tais saberes são compreendidos como construções resultantes das experiências, compartilhados no cotidiano e constantemente ressignificados em suas relações com os contextos sociais. Essa compreensão se alinha diretamente ao que afirma Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 140), ao destacarem que:

[...] os saberes tradicionais não são sistemas estáticos, mas desenhos inovadores alimentados por redes sociais e suas relações internas e externas. A inovação, a adaptação e a adoção são processos dinâmicos sempre contextualizados em aspectos culturais

particulares, que oferecem a seus atores locais um sentido de pertencimento a algum lugar.

Essa ênfase na "inovação" e "adaptação" é fundamental, pois desloca o entendimento dos saberes da tradição de uma estática para a de um conhecimento vivo que se reelabora para garantir sua permanência. Nessa mesma direção, embora sob o prisma das tradições inventadas, Hobsbawm (1997) corrobora que toda tradição conserva sua essência ao longo do tempo, mesmo diante das mudanças sociais. Caracteriza-se por sua relativa invariabilidade, sendo preservada por meio da repetição contínua, o que permite a manutenção de sua identidade e essência original.

Os saberes tradicionais, abordados neste trabalho, estão enraizados na cultura compartilhada entre gerações. Eles são expressões vivas da cultura do povoado Catu Grande, englobando conhecimentos, práticas, valores, crenças e modos de vida transmitidos, sobretudo, pela oralidade, pela convivência e pela prática cotidiana. Nessa direção, os saberes da tradição se configuram como manifestações efetivas da cultura, propiciando sua preservação, transformação e resistência. Essa perspectiva é reforçada por Miklos (2014, p. 13), que afirma que a “cultura é a maneira de falar (língua), a maneira de vestir, de morar, de comer, de trabalhar, de rezar, de se comunicar etc.” Trata-se, portanto, de um conjunto de saberes e práticas socialmente construídos que moldam a identidade coletiva de um grupo.

Assim, ao tratar dos saberes tradicionais de herança de povos por muito tempo invisibilizados e marginalizados, refere-se a conhecimentos enraizados na cultura de um povo que, ao longo do tempo, foi se adaptando e ressignificando suas práticas a partir das relações sociais e dos contextos vivenciados por seus indivíduos, sem, contudo, perder sua essência. Certeau (1998) conceitua esse processo de adaptação criativa do cotidiano como "táticas", utilizadas por grupos sociais para resistir à ordem dominante e afirmar seus próprios modos de ser, agir e pensar. Tais práticas revelam estratégias sutis, porém eficazes, de manutenção cultural em contextos de dominação.

Nessa mesma linha de valorização e risco cultural, Santaella (2013) alerta que elementos culturais que deixam de ser transmitidos entre gerações correm o risco iminente de desaparecerem. Ainda, complementando essa visão, Miklos (2014) enfatiza que a destruição da cultura de um povo pode torná-lo vulnerável à dominação

ou, até mesmo, levá-lo à ruína. Nessa perspectiva, Hall (2003, p. 44) entende a cultura como dimensão constitutiva do ser humano em seu meio social.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Hall (2003) nos leva a uma compreensão dos saberes da tradição como processos dinâmicos e produtivos, não meramente como heranças estáticas. Ao afirmar que “a cultura é uma produção” e que depende de um “conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’”, ele desloca a ideia de tradição de um repositório imutável para um conjunto de recursos simbólicos que é ressignificado pelos sujeitos.

A metáfora do “desvio através de seus passados” sugere que a revisitação da tradição não é um ato de nostalgia, mas sim um mecanismo ativo que capacita os indivíduos a se “produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos”. Dessa forma, a conclusão de que “a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” reforça a perspectiva adotada neste estudo: a identidade cultural é sempre provisória e está em processo de formação, sendo resultado daquilo que os sujeitos fazem das suas tradições, e não o contrário, justificando a análise da ressignificação desses saberes no contexto escolar.

Hall (2003), juntamente com Barrera-Bassols (2015), Santos (2023), Hobsbawm (1997) e Certeau (1980), nos levam a uma compreensão da cultura como um processo dinâmico, em constante transformação e ressignificação. Nessa mesma perspectiva, Miklos (2014, p. 13) destaca que a cultura é “o lugar físico e simbólico onde as pessoas se situam, constroem suas identidades”, evidenciando que ela transcende um mero espaço geográfico delimitado. A cultura envolve um conjunto de

símbolos, significados, valores e práticas compartilhados por indivíduos inseridos em um determinado contexto social.

Complementando essa ideia, Hall (2003, p. 258) observa que “o significado de um símbolo cultural é atribuído, em parte, pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar”. Isso significa que os sentidos e valores atribuídos aos elementos culturais, inclusive aos saberes da tradição, emergem das práticas e relações sociais nas quais estão inseridos. Santaella (2013, p. 46), por sua vez, reforça essa perspectiva ao afirmar que “sem o conhecimento de seus significados, esses elementos culturais são incompreensíveis”.

Assim, entende-se que é no interior dessas dinâmicas, ancoradas nos significados partilhados, que os sujeitos constroem suas identidades, estabelecem vínculos interpessoais e interpretam o mundo à sua volta. A plena compreensão de qualquer manifestação cultural, seja ela expressa em rituais, objetos ou símbolos, requer o reconhecimento dos sentidos que tais elementos carregam para o grupo que os produz, pratica e vivencia. A cultura, nesse sentido, só pode ser analisada e interpretada a partir do contexto social específico e intrínseco em que está enraizada.

A cultura é compreendida como um campo complexo, onde diferentes abordagens teóricas iluminam suas variadas dimensões. Para Hall (2003), ela constitui fundamentalmente um campo de disputas simbólicas e produção incessante de sentido, sendo o alicerce pelo qual a sociedade se organiza. Essa produção de sentido se manifesta, por sua vez, segundo Miklos (2014), em um espaço tanto físico quanto simbólico, central para a localização e a construção da identidade social dos sujeitos.

Complementando o debate no cenário contemporâneo, Santaella (2013) a entende como um sistema sógnico em constante mutação, com destaque para as transformações aceleradas pelas tecnologias e mídias. Em contraponto, a dimensão da agência e da prática cotidiana é explorada por Certeau, que desloca o foco para os sujeitos e suas táticas de resistência, concebidas como atos culturais que subvertem o estabelecido. Por fim, Hobsbawm (1997) ancora essa discussão no contexto histórico e político, analisando a tradição como uma construção contínua, passível de ser reinterpretada, ressignificada e contestada ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, as tradições, longe de serem heranças fixas e imutáveis, devem ser compreendidas como práticas culturais vivas, que se transformam em consonância com os contextos históricos e sociais em que se manifestam. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de contínua reelaboração, que preserva elementos de continuidade enquanto incorpora novas leituras e adaptações ao longo do tempo.

Essa natureza dinâmica da tradição, que permite sua constante reelaboração, se concretiza em diversas manifestações culturais. Segundo o dicionário Michaelis (2024, on-line), tradição é a “transmissão oral de feitos, lendas, ritos, costumes, feita no decorrer dos tempos, de geração em geração, e o conjunto de ideias e valores culturais, morais e espirituais transmitido de geração em geração.” Assim, tradição se constitui como um elemento central na preservação da identidade de um povo. Sua permanência e seu poder de adaptação dependem intrinsecamente da sua transmissão entre gerações.

Sobre geração, fundamental para a transmissão de saberes, Cavalli (1994) destaca que, no senso comum, a geração se liga ao pertencimento a um determinado tempo histórico, onde os indivíduos compartilham experiências e contextos específicos e que nas Ciências Sociais essa perspectiva não se distancia, visto que a idade se estabelece como um diferenciador social. Em qualquer sociedade, a coexistência de pessoas em distintas fases da vida e a ocupação de papéis sociais diferenciados fazem dos grupos etários (crianças, jovens, adultos e idosos) uma das fontes mais evidentes de variação nos fenômenos sociais e culturais (Cavalli, 1994).

A natureza intergeracional das tradições remete a essas relações, interações e trocas que ocorrem entre diferentes gerações, englobando aspectos como, crenças, sociais, éticos, culturais, educativos e afetivos. É nesse movimento que o conhecimento, os valores e as práticas culturais são transmitidos, compartilhados e ressignificados entre pessoas de idades distintas.

A ONU (2013), em seu Relatório Mundial sobre o Envelhecimento, enfatiza a importância da solidariedade intergeracional, reconhecendo os papéis de diferentes gerações na construção social. Embora não trate da tradição, evoca o compartilhamento de um modo geral, que sustentam a sua permanência e a atualização. Villas-Boas *et al.* (2016, p. 123) afirmam que para que se concretize uma

educação intergeracional, entendemos também no âmbito escolar, é preciso que se coloque “[...] as diferentes gerações a realizarem tarefas em conjunto, promovendo assim oportunidades de interação, de intercâmbio e transferência de conhecimentos, habilidades, valores, etc.”

Em síntese, a tradição é um processo eminentemente coletivo de partilha de significados, no qual se articulam memória, identidade e os valores fundamentais de um determinado grupo social. Longe de ser um conteúdo estático ou imutável, sua vitalidade reside justamente em sua capacidade de adaptação e permanência, sendo continuamente reelaborada nas práticas sociais.

Reconhecendo a importância dessa dinâmica e a necessidade de sua preservação diante das transformações globais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabeleceu diretrizes voltadas à sua salvaguarda. A Recomendação de Paris, aprovada durante a 25ª Conferência Geral (1989), define a "cultura tradicional e popular" nos seguintes termos:

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações, que emana de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem a expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura, entre outras artes (Unesco, 1989, p. 2).

Essa recomendação propõe um conceito unificado e abrangente para a cultura tradicional e popular, reconhecendo-as como expressões interligadas do patrimônio cultural dos povos, cuja salvaguarda é prioritária. Influenciada por essa amplitude e pela necessidade de definir e proteger o patrimônio imaterial nacional, a Carta do Folclore Brasileiro (atualizada no Congresso Brasileiro de Folclore a partir de sua versão original de 1951) estabeleceu sua própria definição, a qual detalharemos a seguir:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social [...] entendemos folclore e

cultura popular como equivalentes [...] a expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos (Brasil, 1995, n.p.).

O documento aborda o folclore e cultura popular⁶ como conceitos equivalentes, confirmando que as manifestações culturais resultantes das experiências cotidianas dos grupos sociais são essenciais para a construção e a preservação de suas identidades coletivas. Tanto o documento oficial quanto as definições lexicográficas convergem para a compreensão do folclore e da cultura popular como componentes do patrimônio cultural. A própria origem do termo “folclore” evidencia a interconexão entre esses conceitos, como ressalta Costa (2015, on-line) em seu verbete sobre cultura popular:

Quando o inglês Thoms cunhou o termo *folklore* (literalmente ‘o saber do povo’), em 1846, o termo parecia apropriado para englobar o material que era coletado na época, entendido como “antiguidades populares”, “superstições” ou “curiosidades”, e delinear uma metodologia mais adequada para a identificação e registro desse material.

O surgimento do termo *folklore*, lá em 1846, sobretudo, reflete uma tentativa de valorizar e sistematizar os saberes oriundos dos saberes que vem do povo, os saberes não científicos. Essa sistematização do folclore, embora tenha sido fundamental para a delimitação do campo (Thoms, 1846), esse entendimento na atualidade pode conduzir a uma abordagem reducionista. Por exemplo, os saberes da tradição são muitas vezes assimilados no ambiente escolar de maneira parcial, limitando-se a lendas, mitos e elementos do imaginário coletivo. Tal fragmentação é superada na visão de Brandão (1984, p. 34), para quem o folclore se configura como um “[...] ‘instante fugaz’ da vida dos homens e de suas sociedades através da cultura.” O autor enfatiza que “tudo nele é relação e tudo se articula com outras coisas da cultura, em

⁶ Segundo o dicionário Michaelis (2024,on-line), a cultura popular se estabelece em uma estreita relação com o Folclore e a Tradição. Define como sinônimo de Folclore, que é entendido como o conjunto de “costumes tradicionais, crenças, superstições, cantos, festas, indumentárias, lendas, artes etc., conservados no seio de um povo.”

seu próprio nível (o ritual, o religioso, o tecnológico, o lúdico) e em outros." Dessa forma, o folclore deve ser compreendido como uma manifestação, uma parte do todo da cultura, seja ela tradicional ou não, e não como sua totalidade.

A abordagem do folclore como toda a cultura de um determinado povo pode suscitar um entendimento raso e/ou estigmatizado sobre um determinado povo e sua cultura. Os saberes da tradição podem ser vistos como meramente alegóricos, pertencentes ao imaginário, ou limitados a rituais e entretenimento, sem serem reconhecidos como elementos intrínsecos que compõem a identidade de seu povo e de seu contexto social.

Hall (2003), ao explorar as diversas concepções de cultura popular por meio de enfoques antropológicos, sociológicos e do senso comum, destaca que a distinção entre o que é considerado cultura popular e o que não se encaixa nessa categoria não está necessariamente ligado aos conteúdos específicos, mas sim às relações de poder que fundamentam essa diferenciação.

O princípio estruturador, não consiste dos conteúdos de cada categoria — os quais, insisto, se alterarão de uma época a outra. Mas consiste das forças e relações que sustentam a distinção e a diferença; em linhas gerais, entre aquilo que, em qualquer época, conta como uma atividade ou forma cultural da elite e o que não conta. Essas categorias permanecem, embora os inventários variem. (Hall, 2003, p. 257).

De acordo com o pensamento de Hall (2003), a definição de algo como cultura popular ou cultura de elite não depende do tipo de conteúdo ou prática, mas do contexto social e histórico em que essas expressões são valorizadas ou marginalizadas. Os saberes da tradição, que convencionalmente pertencem à cultura popular, têm suas raízes nas heranças culturais de povos escravizados e colonizados, que desempenharam um papel significativo na formação da identidade do povo brasileiro.

Conforme aponta Hall (2006, p. 60), esse processo histórico de dominação, como o que o Brasil passou, "[...] subjugou culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada." Trata-se de uma tentativa de construção de uma "cultura nacional", como tentativa de universalizar a cultura de uma

nação a partir da cultura do colonizador. Nesse sentido, a doutora em Antropologia social, Gusmão (2020, p. 162) destaca que “[...] superar racismos, discriminações, reconhecer valores e práticas diversas próprias de diferentes grupos étnico-raciais tem sido um desafio do campo educacional.”

Para superar a visão fragmentada do folclore, é necessário que o trabalho pedagógico com os saberes da tradição da comunidade seja conduzido de maneira contextualizada e interdisciplinar. Isso implica na necessidade de integrar tais saberes ao cotidiano escolar, evitando a restrição à disciplinas específicas (como Arte) ou a celebrações pontuais no calendário (como o dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, dos Povos Indígenas, em 19 de abril ou do Folclore, em 22 de agosto). A abordagem meramente pontual, descontextualiza das manifestações culturais pode resultar em uma compreensão superficial dessas culturas e no reforço de estereótipos historicamente consolidados.

A importância de uma abordagem contextualizada reside no fato de que os saberes da tradição de uma comunidade detêm significados importantes para seus membros, independentemente da exposição a formas sociais e culturais externas. Isso é ilustrado pela prática da “reza de mal olhado”, observada durante o diálogo com uma professora da comunidade na Escola Leobino.

Trata-se de um saber ancestral cuja disseminação e permanência são notáveis: uma prática relatada no nordeste da Bahia (Povoado Catu Grande, Itapicuru) que se conecta com saberes similares praticados por minha avó no sul baiano (Presidente Tancredo Neves), mesmo na ausência de comunicação direta entre esses grupos. Percebe-se que, embora esses saberes possam variar em sua forma e mensagem entre regiões, fruto de processos de ressignificação ou como táticas de resistência cultural, seu valor simbólico e afetivo permanece inalterado para aqueles que os praticam e os reproduzem.

A essência dessas práticas reside na crença na cura de males físicos, espirituais e/ou energéticos por meio de rituais que combinam o uso de plantas e a emissão de palavras de poder. Nesse sentido, Rufino (2021, p. 5) salienta que a eficácia do saber não é material, “[...] não basta catar a folha, é preciso saber cantá-la [...] as folhas nos ensinam, porém havemos de silenciar profundamente para ouvi-las.” Isso confirma a necessidade de conhecimento, sensibilidade e respeito pela

simbologia do ritual, elementos que são repassados e assimilados no cotidiano da comunidade estudada.

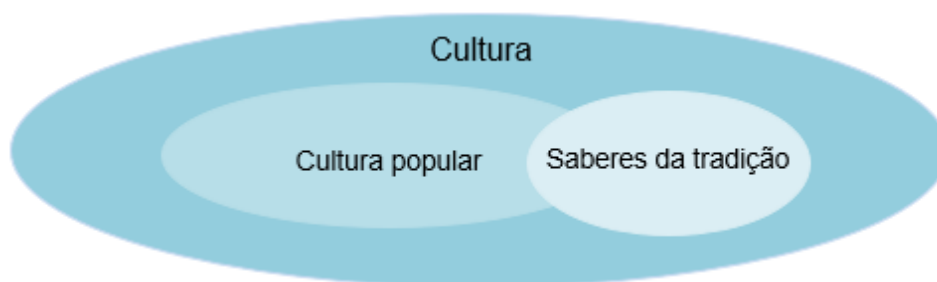
Essa resiliência da essência simbólica e ritualística dos saberes encontra confirmação teórica em Brandão (1982, p. 14), que reitera o caráter da invariabilidade na essência da tradição ao afirmar que:

Aquilo que se reproduz entre pescadores, índios e camponeses como saber, crença ou arte reproduz-se enquanto é vivo, dinâmico e significativo para a vida e a circulação de trocas de bens, de serviços, de ritos e símbolos entre pessoas e grupos sociais. Enquanto resiste a desaparecer e, preservando uma mesma estrutura básica, a todo momento se modifica. O que significa que a todo momento se recria.

Assim, refletir sobre a preservação, nesse contexto, envolve entender a tradição como um elemento dinâmico. Ela não se restringe à simples conservação de práticas e saberes, mas se transforma continuamente em resposta às vivências, necessidades e contextos históricos de indivíduos e grupos sociais. Hall (2003, p. 259) enfatiza esse caráter mutável da tradição ao alertar que se trata de um conceito "traíçoeiro da cultura popular". Embora seja um componente vital da cultura, ele "tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas" e está muito mais relacionado às maneiras de associação e articulação dos elementos.

No vasto universo da cultura, a cultura popular se destaca como um espaço privilegiado para a manifestação das tradições. É nesse espaço que valores e normas coletivas se entrelaçam, assegurando a continuidade cultural de um povo. Aqui, emergem os saberes da tradição, formas de conhecimento que são herdadas, vividas e transmitidas de geração em geração. A Imagem 4, apresentada abaixo, ilustra de maneira contundente essa interconexão.

Imagem 4: Cultura, cultura popular e saberes da tradição



Fonte: elaboração da autora (2025).

Em relação a sobrevivência da tradição, Brandão (1982) assevera que o saber "se recria", sublinhando que a adaptação é uma condição necessária à permanência. Apesar de vinculada ao passado, a tradição se ajusta continuamente às novas realidades, refletindo as transformações nas relações sociais, culturais e econômicas para garantir sua relevância e continuidade.

Essa necessidade de ajuste contínuo e adaptação é denominada por Certeau (1998) como táticas. Essa ação consiste na capacidade de se camuflar dentro da estrutura social dominante, permitindo que as práticas tradicionais persistam sem confrontar a ordem estabelecida. Para uma melhor compreensão, o autor distingue dois conceitos: as estratégias, que são as ações planejadas pelas instituições e estruturas de poder para organizar o espaço social; e as táticas, que representam as maneiras criativas e improvisadas pelas quais os indivíduos comuns subvertem ou adaptam essas estratégias em seu cotidiano.

A eficácia dessas táticas de sobrevivência cultural no espaço social demanda, por sua vez, uma análise do arcabouço normativo que rege a inclusão da cultura no ambiente formal de ensino, conforme apresentado na subseção que se segue.

2.2 CULTURA E ESCOLA: ALGUMAS NORMATIZAÇÕES

A escola, em sua função de instituição de poder e mediação sociocultural, é um espaço privilegiado para a articulação de diferentes formas de saber. A escola, ao incorporar saberes da comunidade ao currículo, às práticas pedagógicas, potencializa o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a legitimação de conhecimentos

historicamente marginalizados, favorecendo a valorização, o reconhecimento e a preservação das identidades culturais.

Como observa Gusmão (2020), resgatar a dimensão cultural nas formas de pensar e viver requer compreendê-la como um processo histórico, marcado por relações de poder, resistência e transgressão. Nesse sentido, a educação deve reconhecer o cotidiano e as práticas escolares como espaços de diálogo entre sujeitos e saberes distintos, onde as diferenças são acolhidas sem hierarquização. Isso possibilita que o “outro” possa afirmar sua identidade, sua voz e sua cidadania.

Nesse contexto de diversidade e poder, o professor assume um papel estratégico como mediador entre as distintas formas de conhecimento, atuando como um “codificador”, capaz de traduzir e legitimar os saberes e seus significados no contexto escolar. A reflexão sobre a valorização e a preservação desses saberes na contemporaneidade escolar exige, portanto, compreender de que maneira a legislação brasileira os reconhece e os incorpora à dinâmica do ensino público nacional. Esse reconhecimento é formalizado pela Constituição Federal e serve como base legal para a atuação estratégica do educador.

A garantia dos direitos culturais no Brasil está ancorada no Artigo 215 da Constituição Federal de 1988. Este dispositivo assegura o exercício desses direitos, como também estabelece o apoio e o incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais. De forma específica, a Constituição protege as “[...] manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, reforçando a “valorização da diversidade étnica e regional” (Brasil, 1988). Esse reconhecimento constitucional da manifestação cultural como um direito fundamental dos diferentes grupos étnicos e regionais brasileiros legitima a busca da escola por mecanismos que insiram e valorizem os saberes tradicionais nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Em consonância com essa perspectiva de valorização e amparada pelo direito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) fornece o arcabouço para a implementação curricular. A LDB contribui ao estabelecer que os currículos da educação básica devem ser constituídos por uma “base nacional comum”, complementada por uma “parte diversificada”, cuja organização cabe aos sistemas e instituições de ensino. Essa parte diversificada

considera as "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, 1996). Essa determinação legal reforça a proteção da diversidade, além de abrir um espaço curricular formal e estratégico para a inserção dos saberes e práticas culturais das comunidades no cotidiano escolar.

Assim, para operacionalizar as diretrizes curriculares e garantir uma educação alinhada aos preceitos constitucionais e da LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, orientando as instituições de ensino na construção de uma educação democrática, inclusiva e contextualizada. Este documento normativo impulsiona a valorização dos saberes locais por parte da escola, ao estabelecer a articulação desses conhecimentos com o currículo, ao propor que os conteúdos dos componentes curriculares sejam trabalhados a partir da realidade cultural e social vivenciada pelos estudantes, como consta no texto oficial:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (Brasil, 2018, p. 16).

Essa orientação da BNCC é fundamental, pois estabelece a contextualização dos conteúdos como um imperativo pedagógico. Reforça a importância de um currículo que não seja abstrato, mas que dialogue com o cotidiano dos alunos. Ao exigir que os conteúdos sejam conectados à "realidade do lugar e do tempo", a Base impulsiona o professor a valorizar e integrar as práticas e os saberes da tradição local e do entorno social e cultural dos estudantes. Em última análise, essa determinação assegura que o currículo seja, de fato, um espelho da diversidade brasileira, promovendo uma educação inclusiva e culturalmente relevante.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Fundamental enfatiza que a contextualização deve considerar a realidade dos estudantes, incluindo aspectos culturais e a ancestralidade histórica. Destaca a importância de valorizar os saberes locais, que refletem as diversas narrativas e territorialidades presentes nas diferentes regiões do estado, integrando esses conhecimentos às ciências de forma a promover uma formação direcionada às

especificidades regionais afim de estabelecer uma conexão entre os sujeitos e os saberes.

Esse documento contribui significativamente, ao institucionalizar o diálogo entre diferentes saberes e garantir autonomia para adaptação curricular, estimulando a valorização das tradições escolares. Destaca a necessidade de a escola transcender sua estrutura física, pois, como o próprio DCRB ressalta: "[...] a escola não deve perder de vista a potência do Território, situado no tempo-espaço concreto, para construção de identidades, como elemento constitutivo das práticas e da cultura humana" (Bahia, 2020, p. 28). Essa valorização do Território estabelece a base para a transformação e contextualização da prática pedagógica.

Continuando a análise sobre a valorização da diversidade cultural brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes, reforça essa orientação. A terceira competência destaca a importância de "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (Brasil, 2018, p. 7). Com base nessa diretriz, as instituições escolares ganharam maior liberdade para incluir, em suas propostas pedagógicas, elementos que dialoguem com as especificidades culturais de seus territórios, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e saberes locais.

Ainda, no contexto da valorização da diversidade, apresenta-se um marco legal específico, a Lei nº 11.645/2008 é de grande relevância para o âmbito escolar. A partir dessa normativa, tornou-se obrigatório a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica, no Ensino Fundamental e Médio nas redes pública e privada. (Brasil, 2008). Ao reconhecer a importância desses povos, importantes na formação da sociedade brasileira, ela promove sua visibilidade e contribui para a construção de uma educação mais plural e inclusiva.

Essas normativas, em conjunto, representam um avanço nas políticas educacionais e sociais do país. Ao reconhecerem e legitimarem diferentes saberes no contexto escolar, viabilizam a valorização das identidades locais e da diversidade cultural que constitui nossa formação histórico-social. Além disso, fortalecem a liberdade de expressão cultural e criam o estrutura legal para a integração de práticas

e saberes tradicionais no cotidiano escolar, contribuindo decisivamente para a preservação do patrimônio cultural imaterial das comunidades.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN afirma que “o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo” (Iphan, 2012, p. 12). Silva e Costa (2018, p.37) complementam, afirmando que patrimônio cultural são “[...] bens de natureza material e imaterial importantes para a construção das identidades das sociedades[...]”. O Iphan (2012) define patrimônio material e imaterial como sendo, material, àquele relacionado ao que é tangível, como paisagens, objetos, monumentos. Enquanto, o imaterial, àquele relacionado aos saberes, crenças, práticas, modos de ser das pessoas. Nesse entendimento, os saberes da tradição observados na Escola Leobino configuram-se como uma expressão do patrimônio cultural imaterial da comunidade do Catu Grande, representando as práticas e conhecimentos que contribuem para a afirmação, construção e, conseqüentemente, preservação da identidade local.

Os saberes da tradição da cultura afro-brasileira e indígena são heranças da resistência desses povos, que vêm driblando preconceitos e fazendo-se resistir a essência de sua cultura. A escola, enquanto espaço social de construção democrática e transformação, não pode se omitir diante da opressão, nem perpetuar modelos sociais que contrariam os princípios de uma sociedade democrática. No entanto, persistem desafios significativos na efetivação das legislações educacionais que visam garantir igualdade entre os povos que compõem a diversidade cultural brasileira.

Apesar desses desafios, o currículo do estado da Bahia demonstra compromisso formal, ao prever e orientar sobre a integração desses saberes desde a etapa da Educação Infantil. Tal previsão legal, contudo, não garante por si só a superação das resistências institucionais e pedagógicas necessárias para a plena valorização e o combate ao preconceito no cotidiano escolar. Para tornar essa orientação operacional,

o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB) considera as diversas identidades que caracterizam a Bahia, atribuindo às escolas o desenvolvimento de

competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios (Bahia, 2020, p. 21).

Em suma, a valorização dos saberes da tradição se manifesta de forma potente e convergente, tanto nas políticas de preservação cultural (IPHAN) quanto nas políticas públicas de Educação (CF, LDB, BNCC, DCRB). Contudo, a mera existência da legislação não garante a sua efetivação na prática. O que desafia cada vez mais o entendimento dos processos comunicacionais intergeracionais para que estes saberes circulem e mantenham-se, dialogicamente presente entre as diferentes gerações.

2.3 PROCESSOS COMUNICACIONAIS E SABERES DA TRADIÇÃO

No contexto da crescente globalização e da expansão dos meios digitais, a acessibilidade a essas tecnologias atinge cada vez mais usuários, inclusive em comunidades rurais, como a do Catu Grande. Essa dinâmica introduz novas formas de interação nos processos comunicacionais, que historicamente tinham a oralidade como principal via de transmissão dos saberes da tradição. Nessa perspectiva, os processos comunicacionais são compreendidos como um conjunto de interações, trocas simbólicas e práticas sociais onde os sujeitos produzem, compartilham e interpretam sentidos. A comunicação é, portanto, entendida como um fenômeno cultural, social e interacional, cujo sentido é construído coletivamente, dependendo intrinsecamente de fatores como contexto, linguagem, cultura e poder (Miklos, 2014; Martín-Barbero, 2003; Freire, 1996).

Em coerência com essa compreensão da comunicação como fenômeno cultural, Martín-Barbero (2014, p. 79) observa que “a tecnologia remete hoje não à novidade de uns aparatos, mas sim a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escrituras”. Essa afirmação evidencia que o impacto das tecnologias ultrapassa o seu caráter instrumental, permitindo transformações na forma como os indivíduos percebem a realidade, constroem sentidos e se relacionam com o mundo em seu entorno. Nessa mesma direção, Gómez (2015, p. 14) ressalta que, “[...] na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível”, o que reforça a centralidade

das tecnologias na configuração das práticas sociais, culturais e educacionais da atualidade.

Considerando essa centralidade da comunicação na sociedade e nas transformações digitais, é importante reconhecer que a comunicação se manifesta em diferentes tipos: verbal, não verbal, visual, digital, interpessoal, de massa, entre outros, que se inter-relacionam e compõem o conjunto dos processos comunicacionais, responsáveis pela produção e circulação de sentidos nas interações humanas. Nesse contexto, todas essas modalidades desempenham papel fundamental na transmissão e preservação dos saberes da tradição, permitindo que esses conhecimentos circulem e se mantenham vivos entre as gerações.

Dentre essas modalidades, a oralidade ganha destaque especial no processo de comunicação e preservação de saberes da tradição, sendo analisada por pesquisadores como Brito (2021), Cruz (2023) e Almeida (2023). Cruz (2022, p. 105) afirma que “[...] memória e oralidade são fios que andam juntos” e ressalta que é por meio da oralidade, desde a rememoração, que os saberes ancestrais e os ensinamentos são transmitidos. A oralidade, nesse contexto, carrega as vidas e as experiências das gerações passadas que se somam à do transmissor, carregando significados que são compartilhados e reconstruídos entre as diferentes gerações.

Essa tradição oral, que acompanha os saberes da tradição, configura-se como uma forma de comunicação viva e dinâmica. Sua natureza permite a adaptação e reinterpretação dos elementos culturais transmitidos, em sintonia com as mudanças nas necessidades e nos contextos sociais. É nesse sentido que a tradição oral não se restringe ao registro do passado, mas participa ativamente da construção do presente, mantendo a relevância e a circulação dos saberes. De acordo com Vansina (2010, p. 139-140), “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais.”

Para além da oralidade, a proliferação dos meios tecnológicos e das diversas formas de comunicação no contexto contemporâneo torna imprescindível refletir sobre a integração de múltiplos processos comunicacionais na difusão dos saberes da tradição no ambiente escolar. Tal reflexão é necessária em escolas que atendem a diferentes gerações da mesma comunidade, como a do Catu Grande, pois, como

Villas-Boas *et al.* (2016, p. 124) ressaltam, “a comunicação é um processo complexo, mais ainda quando os interlocutores são de gerações diferentes.” Essa complexidade reside nas especificidades de cada contexto geracional, envolvendo distintas linguagens, culturas, crenças e valores (Villas-Boas *et al.*, 2016).

Agravando essa complexidade intergeracional, o avanço dos meios digitais e a ampla disseminação da internet tornaram o acesso a referências culturais e formas de comunicação praticamente ilimitado, especialmente entre os jovens. É nesse contexto de constante mudança que Santaella (2013, p. 81) observa que “[...] não há uma linearidade na passagem de uma era cultural para a outra, pois elas se sobrepõem, misturam-se, criando tecidos culturais híbridos e cada vez mais densos.” Para a autora, a cultura digital é um dos principais vetores desse processo de hibridização, pois intensifica a convivência e a fusão entre diferentes formas de produção e transmissão de saberes, o que inclui, as interações entre distintas gerações.

É nesse cenário de hibridização cultural, marcado pela dinamicidade e atratividade das plataformas digitais, que se suscita questionamentos acerca do comportamento juvenil. Questiona-se, por exemplo, como, diante de tantas referências externas, o jovem aprende, compreende e se relaciona com a cultura de sua localidade. Nesse sentido, Hall (2005, p. 70) observa que “o tempo e o espaço são as coordenadas básicas de todos os sistemas de representações [...] diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo.” Essa reflexão permite considerar que, no contexto digital, essas coordenadas se transformam: o tempo torna-se acelerado e fragmentado, e o espaço, virtual e expansivo, possibilitando múltiplas formas de interação cultural.

Diante desse cenário de profunda transformação nas coordenadas de tempo e espaço, surge o questionamento central sobre como se estabelece o diálogo entre as gerações portadoras da tradição oral e os jovens. A circulação e a apropriação desses saberes ocorrem agora em um ambiente comunicacional marcado pela velocidade, ubiquidade e diversidade de linguagem que a internet e os meios digitais proporcionam. Santaella (2013), ao observar que esse universo integra som, imagem, vídeo e documentos em uma “multimídia”, aponta para o dilema: os meios digitais podem tanto afastar as novas gerações de suas raízes culturais, contribuindo para o

esquecimento dos saberes tradicionais, quanto abrir caminhos para sua valorização, atualização e ressignificação. A natureza do resultado dependerá, fundamentalmente, da mediação e da intencionalidade com que esses conteúdos são compartilhados e reinterpretados no espaço virtual.

Em face dessa necessidade de intencionalidade na mediação, as tecnologias digitais, especialmente as redes sociais, configuram-se como espaços potentes para a troca intergeracional e a difusão da cultura local. No entanto, para que essa potencialidade se concretize de forma positiva, se faz necessário que haja uma intencionalidade na forma como os saberes são representados, apropriados e compartilhados no ambiente virtual.

Nesse sentido, Villas-Boas *et al.* (2016) ressaltam que, nesse processo de educação intergeracional proposto, é fundamental garantir que todas as pessoas envolvidas tenham direitos e voz iguais, evitando relações de poder hierárquicas entre quem ensina e quem aprende. Assim, consolida-se uma rede verdadeiramente colaborativa, baseada no respeito mútuo, na colaboração e na partilha de experiências e saberes.

Dessa forma, a tecnologia possibilita uma reconfiguração do próprio conceito de rede social, transpondo o modelo tradicional. As antigas redes sociais presenciais, baseadas no contato direto e localizado, transformam-se em redes onipresentes e interconectadas. Essa evolução é fundamental para a preservação dos saberes, pois as novas redes são capazes de viabilizar a troca de conhecimentos a qualquer momento, com alcance ampliado e acessível ao simples toque de uma tela.

Essa reconfiguração da rede social evidencia, por sua vez, o potencial das tecnologias digitais para aproximar gerações e fortalecer vínculos sociais por meio da aprendizagem compartilhada. Nessa direção, Ramos, Rabinovich e Azampuja (2020, p. 6) ressaltam que “estas tecnologias vêm favorecer a comunicação, a solidariedade e a coeducação entre as gerações, a inclusão digital, novos processos de ensino-aprendizagem e a formação ao longo da vida”, reafirmando o papel das redes sociais como mediadoras de interações significativas e agentes promotores da continuidade cultural no meio digital.

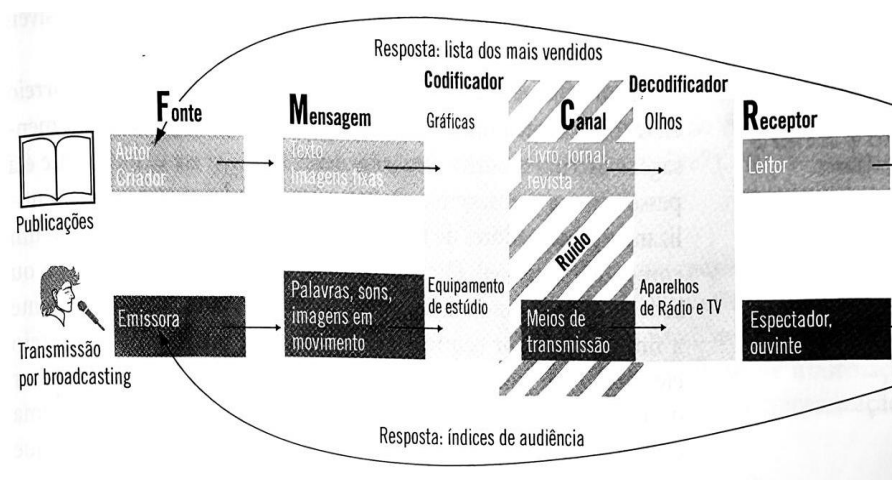
Exemplificando essa dinâmica, Cruz (2022), ao identificar as adaptações realizadas por sua comunidade de estudo, destaca a utilização das redes sociais

como um meio eficaz de difusão e preservação dos saberes tradicionais. Essa conexão entre os saberes tradicionais e os meios digitais representa uma forma estratégica de ressignificação cultural, pois emprega linguagens e plataformas familiares aos jovens. Tal iniciativa facilita que essas tradições se mantenham vivas dentro da comunidade, como também permite que seu alcance se estenda para além dos limites territoriais, sublinhando a importância da adaptação contínua diante das transformações nos processos comunicacionais ao longo do tempo.

Um processo de comunicação se estabelece pela transmissão e recepção de mensagens por meio de sistemas de signos e símbolos. Straubhaar e LaRose (2004) detalham esse mecanismo por meio do modelo "Fonte-Mensagem-Canal-Receptor (FMCR)", que se constitui de oito componentes integrados: fonte, mensagem, codificador, canal, decodificador, receptor, *feedback* e ruído.

Assim, a comunicação inicia-se na fonte, que gera a mensagem; esta é transformada por um codificador (como a voz) e transmitida por um canal (o meio), sendo captada pelo decodificador (como a audição) e entregue ao receptor. O ciclo se completa com o *feedback* (resposta) e é vulnerável ao ruído (distorção). Desse modo, a falha comunicacional ocorre quando a mensagem não é compreendida, o que demonstra a importância de usar códigos acessíveis a todos os participantes e de garantir a adequação do meio para que a mensagem seja transmitida com sucesso, conforme se apresenta na Imagem 5.

Imagem 5: Processo comunicacional – FMCR



Fonte: Straubhaar e LaRose (2004).

Esses autores apresentam o modelo FMCR (Imagem 5), o qual, por sua natureza, retrata o processo comunicacional de forma técnica, linear e unidirecional, que, conseqüentemente, negligencia a interação e a troca mútua entre a fonte e o receptor. Essa perspectiva clássica confere ao receptor um papel meramente passivo na dinâmica comunicacional. Contudo, os próprios Straubhaar e LaRose (2004, p. 7) propõem uma visão alternativa, ressaltando que “[...] uma visão alternativa desse processo é que a comunicação é uma atividade recíproca que envolve a criação mútua de sentido”. Essa visão interativa e recíproca refuta a ideia da comunicação como mera transmissão de informações, defendendo-a como um processo no qual os participantes constroem os significados ativamente a partir de suas experiências, contextos e interpretações. O receptor transforma-se, assim, de simples destinatário em um agente ativo na construção do sentido da mensagem.

Em face dessa necessidade de considerar o receptor como agente ativo, o modelo unidirecional (FMCR) se revela inadequado à luz de uma proposta de educação dialógica, pois não favorece a construção coletiva do conhecimento nem estimula a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 70) enfatiza que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” A educação, portanto, deve partir do reconhecimento da incompletude humana e viabilizar espaços de escuta, diálogo e construção mútua de sentidos, o que demanda a adoção de modelos comunicacionais mais horizontais e participativos.

Alinhado a esse entendimento de uma comunicação participativa e horizontal, Marcondes Filho (2014, p. 124) explica que a comunicação transcende a simples emissão de uma mensagem, sendo fundamentalmente caracterizada pela compreensão e interpretação ativa por parte do receptor.

Comunicação não se confunde com sinalização nem com informação. Na natureza e na sociedade, nas relações subjetivas tudo sinaliza. Animais, seres humanos, acontecimentos, sensações, emanções difusas do outro. Qualquer coisa ao nosso redor produz sinais que podem ou não ser convertidos em componentes do processo comunicacional. Todos somos, em princípio, emissores. O tempo todo estamos emitindo sinais.

Assim, a comunicação vai além da simples transmissão de mensagens, tratando-se de um processo complexo de troca, no qual estão em jogo sentidos e significados compartilhados. Esse processo é condicionado pelas características sociais e culturais dos emissores e receptores envolvidos. Segundo Straubhaar e LaRose (2004, p. 7), “ a comunicação envolve a troca de sentidos por meio do uso da língua e imagens que compõem a cultura partilhada pelos participantes”. Nesse sentido, a língua, os símbolos, as imagens e os próprios meios de comunicação utilizados são expressões culturais que determinam a forma como as mensagens são codificadas e decodificadas. É a partir desse repertório comum que a comunicação se torna possível. Miklos (2022, p. 2) discute essa intrínseca relação entre comunicação e vínculos sociais e afirma que:

A comunicação não se constitui apenas na produção e distribuição de informação, mas, sobretudo, no dever de ter abertura para o sensível, para as condições em que o receptor, num processo de troca, recebe, aceita, recusa, remodela mensagens, informações, de acordo com suas convicções filosóficas, políticas e culturais.

De acordo com essa perspectiva, a qualidade da interação comunicativa não pode ser observada apenas pela clareza ou pela fidelidade da mensagem emitida, mas sim pela capacidade de diálogo e de troca de significados que ela é capaz de provocar entre os interlocutores. Esse entendimento sublinha o caráter relacional da comunicação, onde o sentido é negociado, e não apenas absorvido, refletindo a complexidade das convicções filosóficas, políticas e culturais do receptor.

Em consonância com essa concepção relacional da comunicação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece sua centralidade na construção social e a inclui como a quarta competência geral a ser desenvolvida ao longo da Educação Básica. Essa competência ressalta a importância de promover o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de se expressarem, utilizando diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) e de considerarem as especificidades de cada contexto, interlocutor e intenção comunicativa. Essa diretriz evidencia o compromisso com uma formação que valoriza a escuta ativa, o diálogo e a participação crítica em diversas esferas da vida social, o que se alinha com a ideia de criação mútua de sentido discutida pelos teóricos da comunicação.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Essa ênfase na multiplicidade de linguagens remete à própria origem da capacidade comunicativa, pois a comunicação é uma capacidade inerente ao ser humano, manifestando-se desde os primeiros momentos de vida. O recém-nascido, por exemplo, utiliza o choro como forma primária de expressão, sinalizando suas necessidades. Essa linguagem, não-verbal, constitui um processo comunicativo, que envolve a emissão de uma mensagem, sua interpretação e *feedback*, o atendimento dessas necessidades. O choro se configura como um signo compartilhado entre a criança e a mãe. Sendo essa uma forma inicial e instintiva de comunicação, fundamentada na interação e na construção de sentidos a partir de experiências comuns, isso ocorre porque,

o signo pode ser qualquer coisa (palavra, gesto, desenho, foto, objeto, pessoas, natureza), o importante é que a relação de representação que se estabelece pressupõe um observador, alguém que está interpretando o signo: no caso, aquele que está recebendo a mensagem: o receptor (Miklos, 2024, p.34).

Para que essa interpretação seja efetiva, é fundamental compreender a natureza do signo, pois o signo de uma mensagem envolve a partilha de significado e significante. Segundo Miklos (2024), o significado é aquilo que a palavra resigna literalmente e o significante seria àquele sentido atribuído de acordo com o contexto, o figurado, por exemplo. Talvez o professor da cidade não compreenderia facilmente o que seria “légua⁷”, usada pelos estudantes do campo para se referirem a uma

⁷ De acordo com o dicionário on-line Michaelis (2025) seria “antiga medida de extensão, variável segundo a época, país ou região. No Brasil, tem de 6.000 a 6.600 m.”

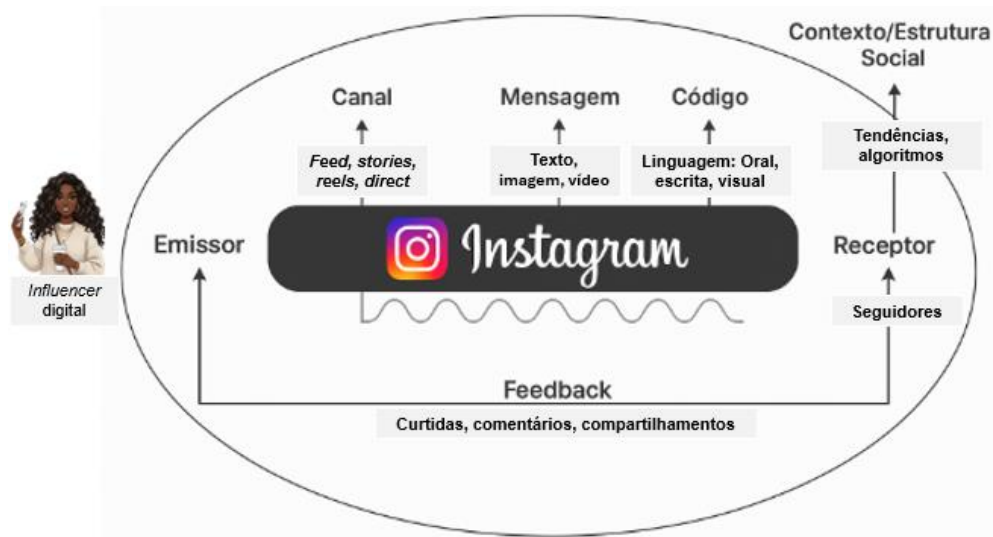
determinada distância. Por isso a importância de o professor conhecer o contexto em que atua, a cultura de seus estudantes.

Reforçando a necessidade desse conhecimento contextual, o referido autor destaca a importância e a diversidade da comunicação na sociedade e no processo de socialização humana. Ele ressalta que comunicação “[...] engloba todas as formas de comunicação: a comunicação do cotidiano, a comunicação do jornal, do rádio, da televisão, da propaganda, da internet, do celular, de tablets e outras” (Miklos, 2014, p. 19). Ao conferir essa amplitude, o autor sublinha que o desafio comunicacional se manifesta não só na linguagem oral e localizada (como o termo “légua”), mas em todo o espectro de meios, o que exige dos participantes adaptação e decodificação cultural.

Em toda essa diversidade de meios, as formas de comunicação se baseiam em processos comunicacionais que atuam em conjunto na troca de informações e significados. Johansson, Grandien e Strandh (2019, p. 190, tradução nossa)⁸ definem o processo comunicacional como sendo “um processo de envio e recepção de mensagens com significados associados”, destacando que a comunicação depende intrinsecamente do compartilhamento de sentidos entre os interlocutores. Um exemplo da aplicação desse processo em um meio digital é representado na Imagem 6, que ilustra um modelo de comunicação através da rede social Instagram.

⁸ SCHERMERHORN JR, John R.; HUNT, James G.; OSBORN, Richard N. **Managing Organizational Behavior**. 5. ed. USA: John Wiley & Sons, 1994.

Imagem 6: Modelo de processo de comunicacional atual



Fonte: adaptado de Miklos (2014), gerada por ChatGPT, com modificação da autora (2025).

A Imagem 6 apresenta uma adaptação atualizada do processo comunicacional, conforme discutido por Miklos (2014), ilustrando um exemplo de comunicação mediada pelas redes sociais, especificamente por meio do Instagram. O aspecto fundamental dessa representação é a maior interatividade entre emissor e receptor. De acordo com Straubhaar e LaRose (2004), essa interatividade se manifesta na possibilidade de o receptor responder em tempo real, permitindo que o emissor (ou fonte) ajuste ou modifique a mensagem conforme o *feedback* recebido. Este modelo, portanto, reflete uma comunicação que é, em sua essência, recíproca e dinâmica.

Esse modelo representa um processo comunicacional contemporâneo que supera a visão linear de comunicação passiva (FMCR). Embora inclua elementos clássicos, ele é ampliado ao incorporar o componente de contexto/estrutura social, o que aprofunda a compreensão das dinâmicas comunicativas ao considerar os fatores sociais e culturais que influenciam as interações. Reforça a ideia de que a comunicação é uma atividade dinâmica e recíproca, na qual o receptor exerce papel ativo, fornecendo retorno (*feedback*) que pode modificar ou ajustar a mensagem. Percebe-se que, diferentemente dos modelos tradicionais, o modelo atual considera o receptor como um agente ativo no processo, capaz de interpretar, ressignificar e até mesmo interferir na comunicação, numa condição de coautoria.

Essa concepção de comunicação como coautoria e processo sensível ao contexto social é diretamente aplicável ao ambiente educacional. O modelo reforça que a comunicação é uma atividade dinâmica e recíproca, na qual o receptor exerce um papel ativo, fornecendo retorno (*feedback*) que pode modificar ou ajustar a mensagem. Assim, compreende-se que, diferentemente dos modelos tradicionais, a comunicação é um processo interativo e sensível às interferências do ambiente e das relações sociais, no qual o receptor se configura como um agente ativo, capaz de interpretar, ressignificar e até mesmo interferir na mensagem, numa condição de coautoria.

Essa perspectiva interativa e de coautoria é relevante para a educação, pois o modelo de processo comunicacional abordado por Miklos (2014), quando aplicado ao tratamento dos saberes tradicionais na escola, possibilita reconhecer e valorizar as significações e os contextos que envolvem esse tipo de conhecimento. Além disso, permite refletir sobre as intenções por trás de práticas e discursos que contribuem para a exclusão ou discriminação de determinados saberes e práticas de alguns povos. A incorporação desses elementos ao processo comunicativo favorece a construção de uma comunicação crítica e dialógica, sensível às especificidades culturais dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. No quadro a seguir, destacam-se os elementos da comunicação enumerados por Miklos (2014), adaptados ao contexto da comunicação através o Instagram.

Quadro 4: Elementos da comunicação na aula expositiva e no Instagram

Elementos da comunicação	Instagram
Emissor	Produtor de conteúdo/ criador das publicações.
Mensagem	Textos, imagens e vídeos publicados.
Código	Linguagem escrita, verbal, iconográfica, audiovisual.
Canal	Plataforma Instagram, conectada via Internet.
Ruído	Excesso de informações, algoritmos, distrações visuais.
Intenções	Intencionalidade comunicativa das postagens (informar, influenciar, engajar).
Receptor	Seguidores/usuários.
Feedback	Curtidas, comentários e compartilhamentos que retroalimentam o processo.
Contexto e estrutura social	Ambiente digital, algoritmos, dinâmicas das redes sociais e influências socioculturais dos envolvidos.

Fonte: elaboração da autora (2025), de acordo com Mikos (2014).

Miklos (2014, p. 23) detalha os componentes básicos do processo comunicacional: o emissor é quem envia a mensagem; o receptor é aquele que a recebe; e a mensagem é o conteúdo comunicado. Entretanto, o autor atribui especial relevância ao código, que corresponde à linguagem compartilhada entre emissor e receptor, e o define como “[...] formado por um conjunto de determinadas regras em que cada um dos elementos tem significado em relação com os demais.” Isso implica que a eficácia da comunicação depende diretamente de um repertório de signos e regras culturalmente partilhados, sem o qual o sentido da mensagem não pode ser construído mutuamente.

Em termos práticos, o código configura-se como um tipo de linguagem construída e reconhecida por um determinado grupo social. Devido à especificidade desses códigos, não é raro surgirem dificuldades de compreensão entre diferentes gerações. Uma pessoa idosa, por exemplo, pode não entender de imediato uma gíria utilizada por um jovem, assim como este pode não compreender certas expressões oriundas da experiência de vida e dos saberes tradicionais dos mais velhos, tal como a expressão popular “espinhela caída”⁹.

Apesar dessas diferenças de código, os dispositivos de comunicação mediados pela internet, como as redes sociais, ampliam as possibilidades de interação e difusão de conteúdos, contribuindo para atenuar barreiras geracionais. Um exemplo disso são páginas no Instagram¹⁰ que, muitas vezes de forma bem-humorada, promovem a circulação de saberes da tradição entre gerações. Essa troca de saberes, facilitada pelas redes, encontra respaldo na pedagogia dialógica, onde Paulo Freire compreende a comunicação como um ato dialógico entre sujeitos, isto é, um processo de interlocução e de construção coletiva de significados.

Para que essa interlocução dialógica se concretize, diversos elementos da comunicação, como o canal, o *feedback*, o ruído, as intenções e o contexto, atuam

⁹ Segundo Almeida (2013, p. 3), “do ponto de vista da biomedicina, a “espinhela caída” seria uma anomalia do apêndice xifóide [...] uma doença caracterizada por forte dor na boca do estômago, nas costas e pernas, além de um cansaço anormal que acomete o indivíduo.”

¹⁰ MINISTÉRIO DA BANDA. Catálogo da fé Popular Brasileira. Encontrado em: <https://www.instagram.com/misteriodabanda/?igsh=MW9zZnRnZTdwMjhkNQ%3D%3D#>. Acesso em: 11 set. 2025.

como fatores de mediação. O canal é o meio pelo qual a mensagem é transmitida; o *feedback* corresponde à reação do receptor; o ruído refere-se às interferências que dificultam ou comprometem a compreensão da mensagem; e as intenções dizem respeito aos objetivos do emissor. Já o contexto social envolve as influências do meio que afetam diretamente a produção e a interpretação da mensagem, englobando, segundo Miklos (2014), o tempo histórico e o meio social em que o processo comunicacional acontece.

No caso dos saberes tradicionais, muitas vezes transmitidos oralmente, por meio de práticas e rituais, a comunicação assume um caráter simbólico, sendo a própria herança de uma construção histórico-cultural específica. Nesse cenário, o educador assume papel de mediador dessa cultura, sendo essencial na tradução entre códigos distintos e no reconhecimento das intenções e dos sentidos atribuídos por diferentes grupos e gerações. Essa mediação qualificada, portanto, não apenas amplia as possibilidades de difusão dos saberes da tradição na escola, mas favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e contextualizadas com a realidade local.

Essa necessidade de mediação cultural reflete a própria base teórica da comunicação, pois Straubhaar e LaRose (2004, p. 7) destacam que “a comunicação envolve a troca de sentidos através do uso da língua e imagens que compõem a cultura partilhada pelos participantes”. Assim, a língua, as imagens, os símbolos e até mesmo os meios empregados são produtos intrínsecos da cultura compartilhada, o que confere à mensagem sua real significação.

Reconhecer essa base cultural da comunicação implica que cada situação comunicacional exige habilidades específicas e adaptação ao contexto e ao interlocutor. Essa consciência é essencial no contexto desta pesquisa, pois permite considerar os diversos perfis dos participantes e, assim, favorecer uma comunicação relevante. Enquanto os jovens tendem a se expressar de modo espontâneo, os mais velhos trazem referências tradicionais, ancoradas em experiências de vida. Nessa interação, o professor pode atuar como mediador, promovendo o respeito e a compreensão mútua. Uma estratégia possível é a construção coletiva de um glossário que registre diferentes linguagens e significados entre gerações, para a troca de saberes e a valorização da diversidade cultural e comunicacional.

Contudo, para que a mediação e estratégias como o glossário sejam bem-sucedidas, é preciso compreender, sobretudo, como os indivíduos dessa comunidade se ajustam à nova realidade, tanto na comunicação quanto na transmissão de seus saberes e conhecimentos nos âmbitos real e virtual de seu contexto. Além disso, é necessário analisar o papel e o significado desses saberes da tradição, para as diferentes gerações no contexto deste estudo, ao fomentar um diálogo entre elas na escola, o que este trabalho se predispõe a fazer.

Em sua dimensão mais ampla e dinâmica, os processos comunicacionais atuais transcendem o ato comunicativo linear, pois, embora envolvam os elementos clássicos, abarcam, sobretudo, o conjunto de interações comunicativas construídas ao longo do tempo. Esses processos abrangem, além dos meios, contextos e intencionalidades, as relações de poder, os aspectos culturais e a força das recepções da mensagem veiculada. Dessa forma, os processos comunicacionais que viabilizam a interação desempenham um papel determinante na difusão dos saberes tradicionais, uma vez que possibilitam o compartilhamento contínuo de conhecimentos, práticas, valores e símbolos culturais entre diferentes gerações.

Reconhecendo a relevante influência dos meios de comunicação digital nos diferentes contextos sociais e sua inerente capacidade de envolver diversas gerações, Ramos, Rabinovich e Azampuja (2020) destacam a importância de desenvolver estratégias ativas. Tais estratégias devem articular o uso das tecnologias, geralmente dominadas pelos jovens, com os conhecimentos e experiências dos mais velhos. Essa perspectiva busca melhorar a comunicação, a solidariedade intergeracional e o aumento do letramento digital, mostrando como as tecnologias podem agir como pontes entre gerações, estimulando o diálogo e a valorização de saberes distintos.

Diante desse cenário de tecnologia como ponte, é necessário compreender como os saberes oriundos da tradição oral vêm se adaptando a esse cenário de transformações comunicacionais, sociais e culturais. Essa adaptação é regida por uma relação de mútua influência, conforme Miklos (2014, p. 14) observa: “é interessante notar que, ao mesmo tempo em que a cultura se produz e circula por meio da comunicação, novas formas de comunicação também alteram a cultura”. Essa concepção indica uma relação intrinsecamente dinâmica e recíproca entre

cultura e meios comunicativos, na qual a manutenção dos saberes tradicionais necessita ser ressignificada.

Em uma perspectiva histórica dessa relação dinâmica, Santaella (2013) demonstra que a reconfiguração cultural pelos meios não é um fenômeno recente, ao analisar os antigos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão. A autora argumenta que a popularização desses meios reconfigurou as fronteiras entre o erudito, o culto e o popular. Essa transformação, contudo, não implicou a substituição de uma forma cultural por outra, mas sim a emergência de um cenário de coexistência, onde diferentes expressões culturais passaram a se entrelaçar e influenciar mutuamente. O mesmo processo ocorreu em relação aos próprios meios tecnológicos, o que ela aborda como “convergência das mídias”.

A partir de Santaella (2013), entende-se que o olhar para os meios tecnológicos de comunicação como uma ameaça à cultura local não é novo. No entanto, essa integração e difusão de culturas, apontada pela autora, se torna ainda mais dinâmica e intensa diante dos meios digitais, onde a possibilidade de interação e a capacidade de todos produzirem e consumirem informação são exponencialmente maiores.

Em coerência com a complexidade desse cenário de intensa integração cultural e comunicacional, observou-se, inicialmente, no contexto desta pesquisa, um descompasso. Embora os saberes da tradição da comunidade do Catu Grande estivessem presentes nas práticas e narrativas dos mais velhos, guardiões da memória e da experiência compartilhada, esses conhecimentos não pareciam estar sendo assimilados ou ressignificados pelas novas gerações. Essa constatação preliminar foi percebida durante as atividades realizadas na Escola Leobino, e será abordada de forma detalhada ao longo da análise dos dados, na quarta seção.

Diante desse desafio de assimilação intergeracional, torna-se fundamental fomentar entre os mais jovens o reconhecimento e a valorização dos saberes da tradição, assegurando sua continuidade e o fortalecimento dos laços culturais da comunidade. Nesse sentido, os processos comunicacionais no espaço escolar assumem um papel central na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades. Eles se manifestam por meio de múltiplas linguagens e mediações, conforme explicitado no Quadro 5.

Quadro 5: Múltiplas linguagens e mediações no processo comunicacional escolar

Tipos de comunicação	Exemplos no contexto escolar	Natureza da interação
Oralidade/verbal (fala)	Aulas expositivas, rodas de conversa, debates, contação de histórias tradicionais.	Diálogo, transmissão de saberes imediatos.
Escrita/verbal (texto)	Leitura de livros, produções textuais, diários de bordo, atividades pedagógicas escritas.	Registro e reflexão conceitual.
Não verbal / corporal	Gestos, expressões faciais, danças, rituais, práticas corporais na comunidade.	Expressão emocional e cultural, assimilação prática.
Iconográfica/visual	Cartazes, murais, desenhos, fotografias, ilustrações em materiais didáticos.	Síntese de ideias, estímulo visual, representação simbólica.
Digital/tecnológica	Plataformas on-line (Google Classroom), redes sociais (Instagram, YouTube, WhatsApp, TikTok), produção de vídeos e <i>podcasts</i> .	Interatividade, ubiquidade, resignificação, alcance ampliado.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Essas formas de interação se entrelaçam, configurando um ambiente comunicacional dinâmico e formativo, no qual se constroem sentidos, saberes e identidades que podem convergir no contexto escolar. Diante da complexidade dessas interações, Straubhaar e LaRose (2004) nos apresentam alguns tipos de comunicação importantes a serem considerados no compartilhamento de saberes na escola, com base na quantidade de envolvidos na comunicação. Sendo elas: a “intrapessoal”, que seria o diálogo consigo mesmo; “interpessoal”, uma conversa com alguém por algum tipo de codificador. Por exemplo, uma conversa entre colegas através de mensagens pelo WhatsApp, através do telefone móvel; “pequenos grupos”, um diálogo através de uma roda de conversa em sala de aula, por exemplo; “grupo grande”, como uma palestra, fórum educacional; “comunicação em massa”, a mensagem é enviada por uma fonte e recebida por vários receptores, em locais diferentes, através de meios de comunicação, como revista, rádio, televisão.

A comunicação intrapessoal, conforme definida por Straubhaar e LaRose (2004), relaciona-se à interação do indivíduo consigo mesmo e envolve processos cognitivos internos. Ela abrange a capacidade de reflexão e análise do sujeito em seu próprio processo comunicativo. Desse modo, as opiniões, valores e emoções do indivíduo influenciam diretamente a forma como ele se expressa e reage na comunicação com o outro, e, crucialmente, como percebe o mundo e se posiciona

nele. Por exemplo, um indivíduo que não se sinta valorizado em sua identidade cultural ou social, ao se deparar com um contexto diferente do seu habitual, pode não se sentir à vontade para expressar sua cultura.

Um exemplo dessa influência intrapessoal é expresso no estudo de Brito (2021), realizado em uma escola de uma comunidade de pescadores no Rio de Janeiro. A pesquisadora relata a fala de um pescador que, ao ser questionado se gostaria de compartilhar seus saberes de ofício com os estudantes, respondeu afirmativamente, mas acrescentou que se arrumaria de maneira diferente, iria ao barbeiro e "se transformaria em outra pessoa" para poder estar na escola e apresentar seus conhecimentos sobre a pesca. Esse relato evidencia a insegurança do pescador em relação à sua própria identidade no espaço escolar e reflete o distanciamento entre a instituição (associada ao saber científico) e a comunidade com seus saberes tradicionais.

A insegurança demonstrada no relato anterior remete à distinção entre os tipos de comunicação em grupo, como o pequeno grupo ou o grupo grande, abordados por Straubhaar e LaRose (2004). A participação nesses formatos demanda competências sociais e comunicacionais específicas, algo que nem todos se sentem aptos a exercer. No contexto do nosso público-alvo (idosos e trabalhadores rurais), é comum observar uma naturalidade na comunicação informal (como na venda de produtos na feira), mas uma acentuada timidez ao precisarem falar em público. Desse modo, ao planejar momentos de interação entre os estudantes e os membros da comunidade, é importante sondar as preferências do comunicador. Deve-se avaliar se ele se sentiria mais à vontade em um lugar de destaque para uma palestra em grande grupo, ou se seria mais produtivo em um debate, uma roda de conversa em pequeno grupo, ou, ainda, uma comunicação mais informal, numa roda de conversa.

Além das interações em grupo, a comunicação em massa também constitui uma alternativa relevante para a difusão dos saberes da tradição no âmbito pedagógico. A utilização de recursos como cartilhas, rádio comunitária, televisão e dispositivos digitais pode dialogar com diferentes gerações, sobretudo em razão de seu alcance ampliado e da diversidade de linguagens que oferecem. No entanto, o emprego dessas mídias requer competências específicas e condições adequadas de acesso. Essa pluralidade de opções é inerente ao processo, pois, como destacam

Straubhaar e LaRose (2004, p. 7), “[...] cada modo de comunicação pode envolver ou não o uso de meios mecânicos ou eletrônicos para a transmissão do fluxo de informação”, o que evidencia a pluralidade e as possibilidades presentes nos diferentes tipos de comunicação.

Reconhecendo essa diversidade e a necessidade de adaptação, torna-se fundamental que o professor, no contexto escolar, considere as características de cada meio de comunicação, pois elas influenciam na forma como as mensagens são transmitidas, compreendidas e interpretadas por diferentes indivíduos e grupos sociais. Compreender essas nuances permite ao docente planejar ou adaptar estratégias comunicacionais adequadas, fomentando uma comunicação democrática, principalmente em ambientes que envolvem diferentes gerações, como no contexto deste estudo de caso.

Em relação ao domínio desses recursos na prática pedagógica, Libâneo (2006) enfatiza que cabe aos docentes o dever de dominar com segurança os recursos auxiliares de ensino, o que demanda o conhecimento e o desenvolvimento da competência para o uso desses meios em suas atividades. Essa exigência de domínio implica uma responsabilidade pedagógica que vai além da simples transmissão, demandando do professor a capacidade de integrar diferentes linguagens e mídias para potencializar o diálogo e a construção mútua do conhecimento.

Esse entendimento reforça a importância de reconhecer as diferenças culturais entre emissores e receptores, professores e estudantes, e entre os próprios estudantes no cotidiano pedagógico da escola. Assim, antes de definir os meios mais adequados para a socialização dos saberes, é imprescindível conhecer os recursos disponíveis, suas funcionalidades e potencialidades, e, principalmente, considerar o contexto de aprendizagem e o contexto sociocultural dos estudantes, de modo a favorecer uma comunicação realmente bem-sucedida.

2.4 SABERES DA TRADIÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica transcende o simples ato de ministrar aulas, abrangendo o conjunto de ações intencionais do professor voltadas ao alcance de objetivos

educacionais. Esse processo envolve a definição de uma concepção, a escolha de métodos e técnicas de ensino, a seleção de objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, bem como a organização dos objetos de conhecimento que serão desenvolvidos.

De acordo com Libâneo (2006, p. 77), essa prática pode ser entendida como o “[...] exercício do magistério”, no qual se articulam “objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação ativa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.” Essa articulação intencional de todos os elementos, objetivos, conteúdo e método, é o que confere à prática pedagógica sua natureza planejada e a distingue de uma mera ação espontânea, reforçando a responsabilidade do professor no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Franco (2012) destaca que as práticas pedagógicas são estruturadas de forma deliberada para corresponder às expectativas educacionais demandadas por uma comunidade social específica. Devido a essa natureza, sua construção é marcada por um dilema central: o seu valor e a sua representatividade dependem de pactos, negociações e deliberações com o coletivo. Consequentemente, a organização e o desenvolvimento dessas práticas resultam de processos que podem envolver adesão voluntária, negociação mútua ou, em certos casos, imposição.

Dessa forma, a prática pedagógica do professor é compreendida como uma construção social permeada por interesses, acordos e disputas. Diante disso, torna-se fundamental que o professor reflita criticamente sobre essa prática e aja a partir dessa reflexão. Este movimento é o que Paulo Freire (1994) denomina práxis: a articulação dialética entre ação e reflexão crítica, por meio da qual o professor analisa o sentido de sua atuação e seu papel na transformação da realidade social.

Nesse sentido, pensar uma prática pedagógica que dialogue com os saberes herdados de povos historicamente marginalizados, que tiveram suas memórias, contribuições e culturas silenciadas ao longo do tempo, exige uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Freire (1996, p. 20-21) ressalta que “[...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” Essa

rejeição à discriminação implica o dever ético da escola em desconstruir o silenciamento histórico, por meio da valorização das culturas e dos conhecimentos desses grupos, transformando a prática pedagógica em um exercício de democracia substantiva.

Dessa forma, a inclusão desses saberes constitui um movimento que demanda consciência histórica e uma ação intencionalmente democrática, capaz de reconhecer e valorizar esses conhecimentos como parte essencial e inegociável do processo educativo. Nesse contexto, é fundamental que a diversidade humana seja encarada como subsídio para a formação dos estudantes, visto que a escola, enquanto instituição democrática, tem o dever de atuar na desconstrução dos estereótipos arraigados nas práticas educacionais e sociais. O DCRB corrobora essa visão, ao afirmar que:

É imprescindível que a diversidade humana seja vista como subsídio para a formação dos estudantes, uma vez que a escola, como instituição democrática, deve atuar na desconstrução de todos os estereótipos arraigados nas práticas educacionais e sociais. Toda a produção cultural, literária, científica e tecnológica africana, indígena, dos povos itinerantes, entre outros, precisa ser considerada de forma estruturante nos currículos escolares, e não de uma forma vazia, caricatural e/ou pontual (Bahia, 2020, p. 79).

Esse documento curricular destaca a importância de a escola incorporar, de forma efetiva e estruturante, a diversidade cultural e os saberes dos povos historicamente marginalizados no currículo. Essa integração é fundamental para a promoção de uma educação comprometida com a superação de estereótipos e a valorização da pluralidade como princípio formativo da cidadania.

Silva e Mendes (2015, p. 7) reforçam esse papel da escola como espaço de articulação entre saberes tradicionais e científicos, ao afirmarem que “[...] o diálogo entre essas duas formas de conhecimento: ciência e tradição, poderá apresentar alternativas para minimizar os problemas do nosso tempo.” Essa perspectiva amplia o entendimento de conhecimento como algo plural, dinâmico e enraizado em diferentes matrizes culturais.

O critério central de Freire (1994) para o diálogo é a “humildade”, compreendida como a capacidade de reconhecer e respeitar o espaço e o lugar do outro. A partir desse princípio, o autor questiona a ideia de que a “pronúncia do mundo” é tarefa

apenas de "homens seletos" (Freire, 1994, p. 46), provocando o educador a reconhecer as dinâmicas sociais que estruturam a educação e a valorizar as identidades e a diversidade cultural. Em essência, Freire (1994) defende o estabelecimento de uma relação horizontal com o educando, baseada na igualdade e no respeito, onde os saberes dos estudantes dialoguem com os saberes científicos, rompendo com a lógica vertical e autoritária da prática tradicional.

Assim, professor e educandos aprendem uns com os outros, estabelecendo relações dialógicas que possibilitam a produção coletiva de saberes. Freire (1994, p.45) ressalta que, "se é dizendo a palavra com que 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significados enquanto homem." Dessa forma, o diálogo, quando incorporado à prática pedagógica, confere a ela uma postura democrática, na medida em que reconhece no encontro entre sujeitos a troca de saberes e, conseqüentemente, possibilidade de transformação pessoal e social.

Apesar do potencial transformador do diálogo, Freire (1994) também identifica práticas contrárias ao diálogo, que ele denomina de "ações anti-dialógicas", as quais servem ao propósito de dominação de uma classe social sobre outra. Entre essas ações, destaca-se a "invasão cultural", processo pelo qual o grupo dominador impõe sua própria cultura sobre a do grupo dominado, apagando-a ou ameaçando sua originalidade até alcançar a supremacia do poder.

Como afirma o autor: "[...] A invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde a sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la" (Freire, 1994, p. 86). Assim, a prática pedagógica que se orienta pela imposição e pela negação da diversidade cultural distancia-se de uma perspectiva democrática e crítica, perpetuando relações de opressão em vez de contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Para a construção de uma educação dialógica e democrática, Freire (1994) delineia o perfil do professor capaz de atuar nessa perspectiva. Trata-se de um educador que também se reconhece como aprendiz, que adota uma postura dialógica e problematizadora, criando condições para o desenvolvimento de competências próprias de uma educação crítica e transformadora. Nesse processo, o estudante é estimulado a questionar por que de seus saberes (transmitidos por pais, avós e pela

comunidade) são desconsiderados como objetos de conhecimento na escola, ou ainda a refletir sobre o motivo de a história de seus antepassados e de determinados povos não estar representada nos registros oficiais e nos livros que narram os “grandes feitos” de sua cidade ou de seu país. O professor, ao expor criticamente essas lacunas curriculares, subsidia o reconhecimento da diversidade cultural e histórica e concorre ativamente para a concretização de uma educação inclusiva.

Nessa prática pedagógica dialógica, a própria escolha do conteúdo, denominado “objeto de conhecimento” pela BNCC (Brasil, 2018), seria realizada com a participação ativa do educando. No entanto, Libâneo (2006) adverte que as práticas educativas, incluindo as práticas pedagógicas, têm suas finalidades e processos definidos com base em interesses antagônicos de classes sociais. O autor ressalta, que essas relações de poder não são imutáveis e podem ser alteradas pelos próprios indivíduos que compõem a sociedade.

Segundo Libâneo (2006, p. 21), “o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder.” Isso demonstra que, mesmo diante de um currículo formal que impõe e reflete certos preceitos sociais, o professor detém autonomia em seu fazer pedagógico, podendo atuar como agente de transformação da realidade social.

Diante do exposto, é importante refletir sobre o papel da escola, a forma com que ela reconhece os saberes dos estudantes e de que maneira dialoga com a comunidade para integrá-los ao processo educativo. Abordar esses aspectos culturais na prática requer uma compreensão das dinâmicas culturais, sociais e tecnológicas presentes nos processos de comunicação, a fim de garantir que os saberes da tradição sejam disseminados, valorizados e ressignificados.

Assim, pensar uma prática pedagógica que dialogue com as representações dos estudantes implica também refletir sobre os meios que possibilitam esse diálogo. Nesse sentido, os recursos tecnológicos de comunicação digital podem se tornar importantes aliados no processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância e a influência desses meios na vida dos cidadãos ao incluir, entre suas dez competências gerais, a ‘cultura digital’. Essa quinta competência estabelece que o estudante deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Em uma perspectiva diferenciada, a BNCC reforça o conceito de competências como eixo central para a organização curricular. Essa ênfase é corroborada por teóricos como Perrenoud (2014), que, ao apresentar as 'dez competências para ensinar', destaca a de 'utilizar novas tecnologias' como imprescindível ao professor do século XXI. Segundo o autor, “as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar” (Perrenoud, 2014, p. 137). Ao sublinhar essa competência, o autor evidencia a importância do domínio das habilidades técnicas das tecnologias pelo professor, dada a influência desses meios nas formas de comunicação, de interação social e de construção de conhecimento na contemporaneidade.

Embora haja uma aparente tensão entre o desenvolvimento de competências (focado na mobilização de saberes e habilidades) e o viés epistemológico do pensamento de Paulo Freire (centrado na reflexão crítica e na práxis), essa dicotomia pode ser superada. A mobilização de saberes, habilidades e atitudes, característica das competências, pode fortalecer a perspectiva freiriana, convergindo para uma prática pedagógica transformadora. Isso ocorre na medida em que o professor utiliza as tecnologias de forma crítica para promover o diálogo, a autonomia, a valorização de saberes dos estudantes alinhando a exigência curricular.

Tanto a competência de utilizar novas tecnologias, apontada por Philippe Perrenoud (2014) em seus estudos sobre formação de professores, quanto a competência de Cultura Digital exigida pela BNCC (Brasil, 2018), convergem para um desafio central ao docente: estar apto para integrar esses meios de maneira criativa e crítica em suas práticas pedagógicas. Isso exige do professor a capacidade de adaptar seu fazer pedagógico para atender às demandas de um mundo cada vez mais digitalizado, utilizando a tecnologia como ferramenta para a transformação e o diálogo cultural.

Em consonância com esse desafio de integração crítica, Magno e Leão (2024), ao analisarem o uso dos meios digitais na difusão de saberes da tradição no ambiente escolar, destacam que a articulação das tecnologias digitais com práticas educativas focadas na conscientização e preservação dos saberes tradicionais apresenta um potencial significativo. Essa união pode transformar a educação ribeirinha e a conservação do conhecimento ancestral por meio de dispositivos móveis e plataformas on-line.

A partir dessa perspectiva de transformação, os meios digitais demonstram um significativo potencial para ampliar as formas de expressão dos saberes da tradição e para intensificar a interação entre os diferentes grupos presentes no ambiente escolar (crianças, adolescentes, adultos e idosos). Dessa forma, eles podem promover uma troca de conhecimentos enriquecedora, fortalecendo as tradições culturais tanto na escola quanto na comunidade. Isso possibilita, ainda, que esses saberes transcendam os muros da instituição, alcançando espaços externos e ampliando seu impacto social e cultural.

Em contrapartida, Cerigatto e Machado (2018, p. 129) advertem que, ao incorporar essas tecnologias à prática pedagógica, é fundamental “[...] considerar o contexto social e cultural dos alunos; desse modo, é preciso ter consciência de que nem todos os alunos, dependendo da escola ou da comunidade em que vivem, têm um celular [...]”. Essa ressalva exige que o docente vá além do domínio técnico, dedicando-se a conhecer as habilidades e competências digitais dos estudantes, bem como as diferenças no uso dessas ferramentas entre as gerações. Para isso, é necessário mapear as formas de uso e a acessibilidade dos dispositivos digitais, estendendo essa avaliação às famílias. Esse conhecimento possibilita estabelecer uma interação e promoção dos saberes eficazes, garantindo que as estratégias de comunicação atendam à maior parte dos estudantes.

3. SABERES DA TRADIÇÃO NA ESCOLA LEOBINO

Esta seção tem como objetivo contextualizar o ambiente escolar, destacando as tradições locais e descrevendo as experiências pedagógicas que foram realizadas de 2022 a 2023, as quais estavam diretamente relacionadas aos saberes da tradição da comunidade. Também, discute a relação entre o currículo escolar e os saberes da tradição da comunidade, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos diários escolares e, por fim, apresenta-se uma análise do perfil dos estudantes, visando compreendê-los nos processos comunicacionais envolvidos na prática pedagógica, como esses interagem e compartilham saberes.

3.1 ITAPICURU: UMA LONGA HISTÓRIA DE TRADIÇÃO

Imagem 7 - Praça da Bandeira - Itapicuru/BA¹¹



Fonte: Seguir Viagem (2023).

O município de Itapicuru está situado na região nordeste do estado da Bahia e completou 297 anos de emancipação política no ano corrente, cuja data, conforme Carvalho (2008, p. 9), é 28 de abril de 1728. Segundo a história oficial do município (Itapicuru, 2025), sua origem remonta a uma comunidade indígena inicialmente formada pelos povos Kariris, Payayás e Tupinambás. O próprio nome "Itapicuru" é de

¹¹ Trata-se da Praça da Bandeira, localizada no centro de Itapicuru, Bahia. Este espaço público foi submetido a uma reforma com entrega em abril de 2025, a qual resultou em mudanças expressivas na sua configuração.

origem Tupi-Guarani e significa “a laje formada de cascalhos ou seixos; a laje áspera, cheia de caroços ou protuberâncias”, sendo traduzido como “laje caroçuda”, conforme aponta Ferreira (1958, p. 328). A comunidade que deu origem ao município expandiu-se com a chegada de portugueses e brasileiros, o que resultou na gradual substituição dos antigos habitantes, referidos como “silvinícolas” (Carvalho, 2008). O mesmo autor, assim discorre,

nessa época e nos anos que seguiram o povoamento do solo foi crescendo, em consequências das facilidades que a coroa criava, concedendo terras à casa da Torre e doando em sesmarias áreas compreendidas num perímetro de uma légua de frente, por três de fundo, mediante certos privilégios, ao lado de determinadas obrigações para com o Reino (Carvalho, 2008, p. 7).

Destaca-se que esse processo de povoamento é importante para o entendimento da miscigenação que constitui a população de Itapicuru, sendo essa a matriz que deu origem aos saberes da tradição percebidos e abordados neste estudo, especialmente na escola do Povoado Catu Grande. Ainda em relação a esse processo de formação do povo itapecuruense, Carvalho (2008, p. 10) prossegue:

A população componha-se, nos primórdios, como era natural, de silvínica, surgindo à época das penetrações o elemento branco, reinóis ou já nascidos no Brasil, e, mais tarde os negros, estes, é certo, em proporção menor [...] com o perpassar dos tempos o natural caldeamento das três raças, com a miscigenação, desaparecendo, quase por completo, o elemento indígena, ou “caboclo”, para dar lugar aos brancos, aos negros e a mestiçagem [...].

Como se observa, o processo de formação de Itapicuru acompanhou o percurso histórico do povoamento brasileiro, caracterizado pela presença e intensa interação entre diferentes grupos étnicos. A convivência entre os povos indígenas originários, os africanos trazidos de forma forçada e escravizados e os colonizadores europeus resultou em trocas culturais, sociais e biológicas, que moldaram as bases da sociedade nacional. Essa miscigenação, elemento constitutivo da identidade brasileira, manifesta-se de forma expressiva no município, refletindo as marcas desse encontro de culturas.

Conforme explica Munanga (1999, p. 21), a mestiçagem seria o: “[...] cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes que, em seguida, se tornam um todo”. Essa definição não se restringe, contudo, ao aspecto biológico; ela abrange, sobretudo, a fusão cultural e a complexidade social que dão origem a novos saberes e formas de vida, como os saberes da tradição que se manifestam na comunidade estudada.

Essa análise sobre a mestiçagem encontra respaldo nos dados demográficos da época: Ferreira (1958) corrobora essa perspectiva ao apresentar os dados populacionais de 1950, quando o município de Itapicuru registrava 32.060 habitantes. Destes, a maioria era classificada como parda, totalizando 17.353 pessoas. Além da miscigenação, os dados revelam um perfil social específico, com 88% da população residindo na zona rural, o que evidencia a histórica predominância das atividades agrícolas e o forte perfil rural do município naquele período.

Apesar das transformações sociais e econômicas decorrentes das décadas, o perfil étnico-racial majoritariamente miscigenado da população se mantém. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município de Itapicuru possui atualmente 31.679 habitantes. A distribuição étnico-racial é a seguinte: 5.573 declararam-se brancos, 4.503 pretos, 21.568 pardos, 30 indígenas e 5 amarelos. Além disso, 76 pessoas se identificaram como quilombolas, embora não haja registro de fonte oficial que comprove a existência de um quilombo ou de quilombolas formalmente registrados no município.

A partir desses dados, observa-se que mais de 82% da população itapecuruense é composta por afrodescendentes (soma de pretos e pardos). A comparação com os dados de 1950 revela um aumento notável no número de indivíduos que se autodeclararam pretos, o que sugere transformações nas identidades étnico-raciais e nas formas de autoidentificação da população ao longo do tempo.

Ressalta-se que a diferença na contagem populacional e a diminuição observada ao longo dos anos se deve, majoritariamente, à divisão territorial do município, que foi perdendo parte de sua área. De acordo com Ferreira (1958), Itapicuru somava 2.887 km² de área total, enquanto, atualmente, possui apenas 1.557, 685 km². (IBGE, 2023).

Para a devida compreensão dos saberes da tradição, objeto desta pesquisa, manifestos na comunidade do Catu Grande, é imprescindível considerar a matriz étnica e histórica da população do município. Os conhecimentos transmitidos e preservados ao longo do tempo refletem o processo histórico de constituição da comunidade, sua ancestralidade e a memória cultural de seu povo. Dessa forma, torna-se prioritário valorizar a cultura local na prática educativa, viabilizando o reconhecimento e a integração desses saberes na formação e no aprendizado dos estudantes.

A comunidade em foco, o Povoado Catu Grande, manifesta essa riqueza cultural desde sua etimologia. O nome também tem origem Tupi-Guarani, sendo que a palavra “catu” significa “bom”. A população local sobrevive predominantemente da agricultura familiar de subsistência. Conhecidos como os “verdureiros do Catu” nas regiões circunvizinhas, esses agricultores cultivam e comercializam hortaliças e leguminosas nas feiras do município e da região, garantindo o sustento de suas famílias. Essa produção local estabelece um vínculo direto com o ambiente escolar: os alimentos cultivados na comunidade chegam aos estudantes por meio da merenda escolar. Isso significa que os próprios alunos, em alguma medida, participam da produção do alimento que lhes é servido na escola, promovendo uma conexão concreta entre o saber do campo e o cotidiano pedagógico.

Imagem 8 – Escola Municipal Leobinio Batista do Nascimento



Fonte: cedida pela secretaria escolar (2024).

A Imagem 8 apresenta a entrada da Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento. É uma instituição de pequeno porte, cuja estrutura física compreende: cinco salas de aula; uma secretaria escolar; uma sala multifuncional que atende como

almoxarifado e sala dos professores; dois sanitários para os estudantes (masculino e feminino); um sanitário para a equipe de trabalho da escola; uma cantina; um pátio; e uma quadra poliesportiva que serve tanto à comunidade quanto aos alunos da escola.

A referida instituição de ensino, integra o Núcleo VI, juntamente com outra instituição de mesmo porte (Escola Municipal Engenheiro Antônio Dantas Fontes). Recebeu esse nome para homenagear um ex-prefeito Leobino Batista do Nascimento, que governou o município de 1973 a 1977. Localizada na comunidade do Catu Grande, a escola está inserida em um contexto familiar próximo, atendendo alunos de várias gerações de agricultores locais (dos avós aos netos). Esse vínculo familiar se estende também aos professores, especialmente no turno noturno, que frequentemente lecionam para avós, pais, tios e até cônjuges.

Esse vínculo familiar e geracional estabelecido entre a escola e a comunidade do Catu Grande se manifesta na prática pela sua atuação como importante agente de suporte e acolhimento, indo além de sua função estritamente pedagógica. Funciona também como ponto de apoio para festividades locais, oferecendo serviços como produção e reprodução de documentos, colaborando com o atendimento à saúde em parceria com a Unidade Básica de Saúde da Família, e apoiando eventos educativos, culturais e esportivos realizados em sua quadra poliesportiva. Assim, a instituição se consolida como um centro articulador de múltiplas demandas comunitárias.

2.1 REVISITANDO UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA LEOBINO

Imagem 9 - Desfile cívico de 2022



Fonte: Núcleo VI (2025)

A Imagem 9 registra a participação do Núcleo VI, do qual a Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento faz parte, no desfile cívico de 7 de Setembro no município. O tema escolhido pela instituição visou retratar a comunidade local e promover a valorização de sua cultura. Uma das representações centrais foi a agricultura familiar, principal meio de subsistência da comunidade do Catu Grande. Essa prática, além de garantir o sustento familiar, configura-se como um espaço privilegiado de intensa troca de saberes da tradição entre os estudantes e suas famílias. Tal dinâmica ocorre uma vez que envolve a participação coletiva nos ciclos de cultivo e na comercialização de hortaliças nas feiras, estabelecendo uma conexão direta entre o saber tradicional e o cotidiano escolar.

Quanto a minha chegada à essa comunidade, aconteceu em 2021, para atuar na coordenação pedagógica, período pandêmico, onde o contato era mínimo com a comunidade escolar. Em 2022, houve a suspensão das aulas remotas e, assim, foi pensado, junto aos professores, em oferecer aos estudantes adultos e idosos uma proposta contextualizada, visando, principalmente, atrair os estudantes para a escola, visto que estavam há um ano realizando as atividades pedagógicas em suas casas. Essa proposta contextualizada visava, entre outros objetivos, desenvolver a autoestima, aumentar a participação e presença dos estudantes nas aulas, o que foi observado.

Esses estudantes compunham a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada no turno noturno. Essas turmas eram constituídas por agricultores/feirantes que, após passarem o dia nos canteiros de hortaliças ou em feiras de comércio, chegavam às aulas visivelmente cansados ou enfrentavam dificuldades de comparecimento. Para esse perfil de estudante, a oferta de atividades descontextualizadas e meramente expositivas poderia facilmente desestimular e contribuir para a evasão escolar. Tal situação contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que, em seu Artigo 37, parágrafo primeiro, garante a contextualização do ensino nas turmas de EJA, visando explicitamente a promoção de 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 visava melhorar 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 uma educação que dialogue 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.

Imagem 10 - Planejamento pedagógico



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

Os momentos de planejamento com os professores, conforme Imagem 10, caracterizavam-se por um ambiente de diálogo e troca de saberes, no qual se discutiam os resultados das intervenções e ações futuras. Essa prática permitiu à coordenação ampliar o conhecimento sobre a comunidade, a partir dos relatos das experiências pedagógicas e das vivências dos próprios docentes. Com exceção de uma, todos os professores da EJA eram membros da comunidade, o que estabelecia um vínculo e favorecia uma conexão efetiva com o contexto local (a única professora externa passou a residir no povoado em 2023).

Essa dinâmica de troca de experiências e saberes no planejamento refletiu a essência da educação dialógica defendida por Paulo Freire. Era gratificante ouvir os docentes relatarem os saberes e as histórias que já conheciam e, principalmente, o que aprenderam com seus próprios estudantes nas aulas. Freire (1994) argumenta que, por meio do diálogo, é possível romper com as relações verticais estabelecidas na sala de aula, típicas do modelo de educação bancária. Nesse modelo, o educador é o único detentor do saber, enquanto o estudante é um receptor passivo. Em contrapartida, a educação dialógica propõe uma relação horizontal, na qual ensinar e aprender ocorrem de forma mútua, ou seja, o educador ensina ao mesmo tempo em que aprende com o educando. Este princípio de reciprocidade era o foco central das trocas e comportamentos observados durante o planejamento pedagógico.

Ao longo das atividades, os professores empenharam-se em proporcionar uma aprendizagem significativa, conduzindo o processo com empatia e respeito. Essa postura favoreceu a troca e a valorização dos saberes no ambiente escolar. O ambiente acolhedor e genuinamente dialógico resultante contribuiu para que os alunos se sentissem cada vez mais confiantes e motivados a compartilhar seus saberes do cotidiano e conhecimentos tradicionais por meio de diversas estratégias, como seminários, rodas de conversa, jogos e brincadeiras.

Entre os saberes da tradição trabalhados, destacaram-se práticas relacionadas à medicina popular, agricultura, saberes astronômicos e matemáticos, bem como mitos, crenças e outras expressões culturais de povos originários e afro-brasileiros presentes em seu cotidiano. A partir da exploração dessas experiências e conhecimentos prévios, os docentes puderam, por sua vez, desenvolver de forma contextualizada os conceitos relativos aos objetos de conhecimento curriculares previstos.

Imagem 11 - Atividade sobre plantas medicinais



Fonte: cedida pela professora Cristiana (2022).

A Imagem 11 ilustra uma atividade desenvolvida sobre plantas medicinais. Este tema foi integrado à disciplina de Ciências, especificamente na Unidade Temática “Conhecimento tradicional e ambiental”, conforme estabelecido pela Base Diversificada presente no Projeto Político-Pedagógico da escola (Itapicuru, 2022, p. 379). A habilidade curricular trabalhada foi a EF02CI06, que tem como objetivo: “[...] 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 estudantes mais jovens compartilhou, em sua apresentação, um relato vívido de medicina popular envolvendo o uso do chá preparado com sementes de

"maconha" (*Cannabis*) para aliviar sintomas de um familiar, que ele identificou como portador de "Síndrome de Down". O estudante narrou a situação de vulnerabilidade social e desorientação em que frequentemente era encontrado nas ruas, destacando a complexidade do contexto de saúde e vida da família.

O aluno relatou que, após o uso do chá, observou uma melhora no comportamento do familiar, que se tornou mais calmo, resultando em uma melhor qualidade de vida nos três anos subsequentes. O relato ganhou destaque pela dimensão socioeconômica: antes do uso da planta, fazia uso de uma medicação composta por quinze comprimidos, cujo custo era de R\$ 680,00. Este valor era insustentável para a família, exigindo que recorressem a auxílios financeiros para a compra, evidenciando o uso da solução tradicional como alternativa de baixo custo à medicação farmacêutica.

A apresentação do estudante gerou descontração entre os colegas, possivelmente devido à sua linguagem coloquial, marcada por gírias e gestos característicos de sua faixa etária. O impacto dessa comunicação é acentuado pelo fato de a maioria dos estudantes ser 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, a *Cannabis*, ainda carrega um estigma social considerável devido à sua histórica associação a substâncias ilícitas.

Apesar do tema sensível, 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 a evidenciar os saberes populares compartilhados e a destacar as diferenças geracionais quanto à linguagem e ao contexto de vida. O relato foi incluído por sua capacidade de provocar surpresa e, sobretudo, por ampliar o campo de discussão entre os participantes, cumprindo o objetivo dialógico da prática pedagógica.

A seguir, no quadro 6, destacam-se algumas das plantas medicinais que foram abordadas no seminário. O quadro sintetiza os dados, apresentando o nome científico, consultado em referências como Baracuh e Francisco (2016) e Brasil (2021), em contraste com os nomes populares e as indicações de uso conforme o relato e o saber dos estudantes.

Quadro 6: 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 e calmante.
Cidreira	<i>Lippia alba</i>	Através de chá	Ansiedade, dormir, baixar a pressão, gases, dor de barriga, enxaqueca, calmante e estresse.
Quebra-pedra	<i>Phyllanthus niruri</i>	Através de chá	Pedra na vesícula e 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 baseados em uma relação respeitosa e íntima com os recursos naturais.

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, pois é comum a oferta de produtos diferenciados, com e sem agrotóxico. Cruz (2022, p. 26), em seus estudos 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.”

O uso de agrotóxicos foi um dos temas discutidos durante os planejamentos pedagógicos, relacionado ao tema "Agricultura familiar". Reconhecemos tratar-se de uma questão sensível, considerando os riscos associados ao seu uso, ainda que sua aplicação seja frequente na comunidade. Surgiram perguntas como: De que forma o professor poderia desestimular seu uso? Quais alternativas poderiam ser propostas? Quais as bases legais e teóricas que os professores (pedagogos) teriam para abordarem essa temática em sala de aula?

Nessa oportunidade, a Secretaria de Meio Ambiente promoveu uma palestra na quadra da escola, voltada para os agricultores da comunidade, proporcionando um espaço importante de informação e reflexão sobre o tema. Apesar de sua relevância, a discussão sobre o uso de agrotóxicos não constitui foco deste estudo. No entanto,

propomos sua abordagem em futuras pesquisas, especialmente no que tange aos impactos desses produtos na saúde dos moradores da comunidade, na relação dos agricultores com a terra e os recursos naturais, bem como na influência que exercem sobre os saberes da tradição da comunidade.

O ano de 2022, marco inicial das atividades pedagógicas dialógicas, coincidiu com o processo de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Esse processo ficou sob nossa coordenação, o que proporcionou um contato mais aprofundado com a comunidade, especialmente no que tange às suas manifestações culturais e ao contexto histórico. A reformulação do PPP teve como objetivo primordial a sua adequação ao Currículo Municipal, o qual já se encontrava alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O já citado documento, 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.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, n.p.).

Dessa forma, a atualização curricular abre espaço para que cada instituição desenvolva uma proposta pedagógica que contemple a cultura local, sem negligenciar o acesso aos saberes científicos necessários. Foi com base nesses preceitos que se buscou desenvolver uma prática pedagógica capaz de articular os saberes dos estudantes com a proposta curricular do município, em processo de atualização na escola. O quadro 7 apresenta informações extraídas dos planejamentos pedagógicos dos anos de 2022 e 2023, período em que essa proposta foi desenvolvida pelos professores, junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 7: Proposta pedagógica e saberes da tradição e manifestações culturais

Componente curricular	Objetos de Conhecimento	Base comum/ Base sociocultural	Manifestações culturais/ Saberes da tradição
Língua Portuguesa	- Lendas - Cantigas de roda.	- Base comum/ Base diversificada;	-Lendas locais; - Cantigas de roda locais;
Matemática	- Unidade de medida e cumprimento.	- Base comum.	- Convenções próprias de medida.
Geografia	- Convivência na comunidade; - Mudanças e percepções de mudança; - Culinária.	Base diversificada.	- Relação de respeito; para com os saberes dos mais velhos; - Rituais de passagem; - Costumes e tradições da comunidade; - Preparo de alimentos típicos.
Ciências	- Agricultura familiar; - Plantas; - Flores.	- Base diversificada; - Base comum; - Base comum.	- Saberes da astronomia e relação com a terra; - Usos medicinais de plantas; - Nomes populares de flores presentes na comunidade.
Arte	- Cultura popular; - Manifestações culturais e costumes e crenças; - Jogos e brincadeiras; - Movimentos culturais.	-Base diversificada.	- Pífano; - Festa de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro; Brincadeiras e brinquedos antigos.

Fonte: elaboração da autora (2025).

A análise do Quadro 7 evidencia a integração entre os componentes curriculares e os saberes da tradição no contexto escolar. Percebe-se que as práticas pedagógicas articulam a base comum e a base diversificada do currículo, favorecendo o diálogo entre os conteúdos formais e os conhecimentos culturais da comunidade.

Em Língua Portuguesa, destacam-se as lendas e cantigas de roda locais para valorização da oralidade e da memória coletiva. Em Matemática, o estudo das unidades de medida relaciona-se às convenções próprias de medição utilizadas pela comunidade. Geografia e Ciências, a convivência comunitária, rituais de passagem, preparo de alimentos típicos, agricultura familiar e usos medicinais das plantas,

reconhecendo os conhecimentos transmitidos pelos mais velhos. Já em Arte, as manifestações culturais, como o pífano, as festas religiosas e as brincadeiras antigas, reforçando o pertencimento cultural e a valorização das expressões locais.

Foram identificados saberes vinculados à Astronomia, como o conhecimento das fases da lua mais propícias ao plantio de determinadas culturas, a orientação espacial por meio das estrelas, o uso de convenções próprias de medida, a presença de lendas locais, entre outros saberes de herança da tradição oral da comunidade.

Uma das lendas mencionadas durante as atividades, foi a do “Cachorro que Falava”. Segundo a narrativa, havia um poço utilizado coletivamente para coleta de água e lavagem de roupas. Um morador, que vivia sozinho, lavava suas próprias roupas, mas não frequentava o poço durante o dia, pois, sentia-se constrangido por ser o único homem entre as mulheres que ali frequentavam. Por isso, realizava essa atividade à noite. Em uma dessas noites, teria surgido um cachorro que falou com ele, o que deu origem à lenda.

Essa narrativa popular revela, simbolicamente, aspectos das condições históricas vividas pela comunidade, como a precariedade no acesso à água encanada. Além disso, evidencia traços do machismo presente na organização social da época, ao demonstrar a vergonha do personagem por executar uma tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres, na época.

Os conhecimentos compartilhados durante essas atividades evocaram, de forma muito pessoal, as memórias de minha avó materna, Josina Maria, filha de indígena. Minha bisavó, segundo relata minha mãe, foi “pegada à cachorro no mato”. Essa fala dela faz menção ao momento em que sua avó materna foi retirada da sua comunidade contra a sua vontade.

A sabedoria ancestral de minha avó era marcada, sobretudo, pelos saberes de cura por meio da natureza. Ela conhecia rezas, chás e banhos específicos para diversas enfermidades populares, como “quebrante”, “vento virado”, “mal olhado”, “espinhela caída”, “pés e mãos dirmintidos”, até dor de dente e cabeça. Era bem conhecida nas “redondezas” por essas experiências. Pessoas, inclusive desconhecidas, vinham de lugares distantes em busca de suas práticas de cura.

A morte dessa avó representou uma perda irreparável para mim, sobretudo pela ausência de registros escritos de seus saberes. Apesar de muitos ensinamentos

terem sido compartilhados ao longo do convívio, apenas parte deles foi assimilada, em especial aqueles que, no contexto da época, pareciam mais compreensíveis ou úteis. Isso denota a diferença marcante entre nossa geração na forma de perceber e valorizar esses saberes da tradição.

No entanto, durante as ações pedagógicas desenvolvidas, nos planejamentos e nas reflexões que delas decorreram, os saberes de minha avó, oriunda do sul da Bahia, entrelaçavam-se com os saberes e experiências desses estudantes do nordeste baiano e traziam um novo sentido a esses saberes, traziam uma sensação de pertencimento. Essa confluência de saberes remete ao que Hobsbawm (1997) e Brandão (1982) definem como a essência da tradição, que se configura como um processo dinâmico e contínuo de transmissão cultural, que se perpetua de geração em geração, resignificando-se (ou reinventando-se) ao longo do tempo, conservando sua essência.

Os estudantes demonstravam grande satisfação ao participarem ativamente dessas atividades. 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 autoimagem 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.

Nesse sentido, Pollak (1992), entende 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. 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 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.

No convívio social, somos frequentemente levados a suavizar ou até ocultar nossos modos de ser para nos adequarmos às normas culturais predominantes. No ambiente doméstico, ainda mantenho práticas aprendidas com meus familiares, como alimentar-me com as mãos, sem o uso de talheres. Um hábito que muitos ainda

carregam como herança cultural. No entanto, evito praticá-lo em espaços sociais que não compartilham dessa referência, por receio de ser julgada ou socialmente excluída.

O mesmo ocorre com outros costumes e saberes de origem ancestral, como o uso de chás e rezas, que acabam sendo substituídos por soluções farmacológicas, muitas vezes. Embora alguns estudos científicos convergirem com saberes tradicionais, significativos para as pessoas que os praticam, esses conhecimentos ainda tendem a ser desvalorizados em contextos dominados por uma racionalidade científica ocidentalizada. Essa desvalorização pode contribuir para o enfraquecimento e o apagamento gradual dessas práticas culturais e epistemológicas.

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). Assim, 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.

2.2 SABERES DA TRADIÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DIÁRIO ESCOLAR DA ESCOLA LEOBINO

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹² e dos diários escolares foi um momento ímpar para entender a relação entre o currículo escolar e os saberes da tradição da comunidade, além de como esses saberes são integrados às práticas educativas. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo possibilita a revelação de

¹² O PPP da referida instituição passou por um processo de reformulação, iniciado em 2021 e concluído ao final de 2022, objetivando adequá-lo ao currículo municipal, já alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

sentidos explícitos e implícitos presentes nos textos, permitindo a identificação de categorias, significados e relações que emergem dos dados.

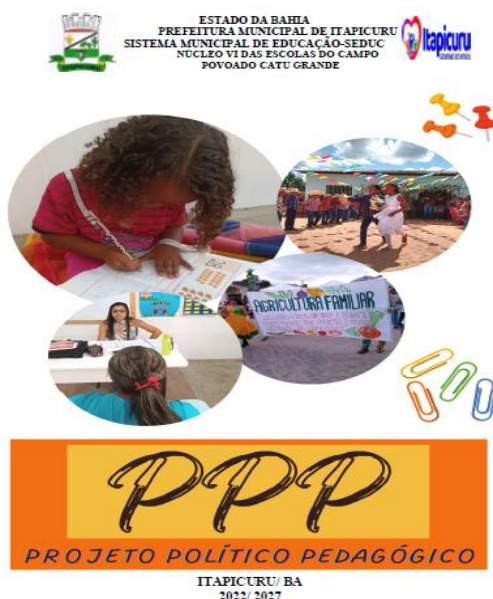
Este processo de análise documental é necessário, tendo em vista que a BNCC orienta os sistemas e instituições de ensino na promoção de uma educação democrática, equitativa e contextualizada. Essa diretriz, à qual o PPP da escola buscou se adequar, propõe a integração entre os conhecimentos científicos, 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.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, n.p.).

Assim, ela 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.

Ao analisar o documento com o propósito de identificar de que modo contempla os saberes tradicionais da comunidade local e orienta práticas pedagógicas voltadas à sua valorização e preservação, constatou-se que essa dimensão atravessa todo o material. O PPP estabelece uma relação consistente entre a cultura comunitária e o currículo escolar, articulando-os de forma integrada às práticas educativas. Logo na capa, observa-se um olhar sensível à cultura local, representado por imagens simbólicas: uma apresentação de quadrilha junina, uma professora em diálogo com uma mãe e estudantes segurando uma faixa sobre a agricultura familiar, com a inscrição: “Cultivamos a terra com amor e bravura, nobre missão que alimenta o mundo através da agricultura” (Itapicuru, 2022).

Imagem 12 – Capa do PPP do Núcleo VI



Fonte: Itapicuru (2022).

A capa do PPP, apresentada na Imagem 12, já evidencia a valorização do diálogo com as famílias e a importância atribuída às representações culturais e à economia da comunidade. Além disso, o documento ressalta a presença de manifestações culturais no ambiente escolar, como o grupo de tocadores de pífano, as rezadeiras e expressões do Candomblé, reconhecendo a influência da cultura local no processo de aprendizagem dos estudantes. Ao explicitar a sua concepção de educação, o PPP aponta para uma perspectiva voltada à transformação social, manifestando uma postura crítica aos saberes hegemônicos e aberta à inclusão dos conhecimentos tradicionais da comunidade no currículo.

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento e transformá-lo, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (Itapicuru, 2022, p. 6).

A proposta pedagógica é parte crucial do PPP de uma escola, pois nela apontam-se os fundamentos teóricos nos quais as práticas se apoiam na ação educativa, o tipo

de cidadão que se deseja formar, os valores a serem preservados e/ou desenvolvidos, seus objetivos, o conjunto de habilidades e objetos de conhecimentos a serem desenvolvidos e/ou trabalhados, bem como orientações didáticas, processos e métodos avaliativos, tudo isso com base nos referenciais vigentes da rede.

A proposta em questão apresenta unidades temáticas e objetos de conhecimento na parte diversificada do currículo, a base sociocultural, onde pode ser incluídos os saberes da comunidade, mostra a preocupação com o diálogo entre escola e comunidade. Entre os temas abordados, destacam-se: história e identidade comunitária; conhecimento tradicional e ambiental; patrimônio cultural e local; fatos e situações históricas do município; colonização e povoamento, entre outros.

Esses objetos de conhecimento representam uma iniciativa de valorização dos saberes locais e de aproximação entre a escola e a realidade sociocultural da comunidade. A inclusão dos saberes da tradição na prática pedagógica pressupõe, sobretudo, o respeito à diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira. Trata-se também de valorizar o espaço geográfico e cultural no qual a escola está inserida, reconhecendo-o como território de saberes. Além disso, essa inclusão representa um resgate de valores fundamentais presentes nas tradições desses povos, como a confiança e o respeito à experiência dos mais velhos, por exemplo.

A partir da análise do PPP, conclui-se que o documento propõe uma prática voltada à valorização da cultura intrínseca à comunidade, conforme buscou-se compreender neste estudo. Observa-se uma preocupação constante com a formação da identidade dos sujeitos e com a valorização dos saberes comunitários ao longo de toda a proposta pedagógica, o que se evidencia, por exemplo, em um dos valores destacados: a “relação de pertencimento do estudante” (Itapicuru, 2022, p. 31). A orientação geral do documento aponta para a importância da mediação entre os saberes dos mais velhos e dos mais jovens no ambiente escolar, abrindo espaço para a elaboração de estratégias pedagógicas que promovam o diálogo entre eles.

No entanto, observa-se a ausência de metas e ações concretas que viabilizem essa proposta. Por exemplo, o documento não contempla estratégias de formação docente que possibilitem ao professor dialogar efetivamente com a cultura da comunidade. Embora o PPP reconheça a importância dos elementos culturais locais,

a ausência de ações formativas específicas para promover essa integração revela uma abordagem ainda superficial e fragmentada dos saberes tradicionais no cotidiano escolar.

A partir desse estudo, compreendeu-se que a elaboração ou atualização de uma proposta pedagógica não deve ocorrer apenas para atender a exigências normativas. Mais do que isso, ela deve estar alinhada ao contexto em que a escola está inserida e às suas reais possibilidades de execução, de modo a garantir coerência entre o que se propõe e o que efetivamente pode ser implementado. Assim, com base nos resultados obtidos, as considerações finais apresentam sugestões que visam promover essa interlocução entre gerações, de modo a possibilitar a circulação, apropriação e valorização dos saberes da tradição na escola.

Quanto a análise dos diários escolares, que visou identificar os saberes da tradição presentes na prática pedagógica das professoras através do registro de aula, percebeu-se a presença de objetos de conhecimento e temas de ensino fortemente vinculados à vida comunitária, evidenciando possibilidades de diálogo entre o currículo escolar e os saberes transmitidos entre gerações na comunidade. Entre eles, destacam-se: culinária local, narrativas e relatos pessoais, biografias, plantas e seus usos tradicionais, flores e seus nomes científicos e populares, imagens e situações do cotidiano, brincadeiras antigas e atuais, resgate da memória e da história comunitária, além de reflexões sobre a identidade local.

A análise desses documentos, em geral, demonstra uma articulação entre o conhecimento científico e a comunidade, sua história e saberes, aproximando o processo educativo das vivências dos estudantes e criando possibilidades de reconhecimento de suas raízes culturais, como estabelece o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que destaca a importância de integrar os saberes e práticas culturais locais ao currículo.

Considerando a diversidade em todo o território baiano, outras temáticas podem ser acrescidas ao currículo escolar, pois demandam cuidado e atuação permanentes de toda a comunidade, transversalizando e integrando o “Currículo Vivo” da escola, explicitado na parte prescritiva ou formal, contemplando as intenções e os conteúdos de formação, bem como na parte não prescritiva, evidenciado nas relações interpessoais dos integrantes da comunidade escolar, pautadas no respeito e na convivência com a

diversidade dos grupos humanos ali existentes [...] (Bahia, 2022, p. 65).

Por fim, compreende-se que o currículo, quando articulado à cultura local, pode favorecer a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. No entanto, para que essa articulação se efetive, é necessário investir em processos formativos voltados aos professores, de modo que compreendam o contexto sociocultural em que atuam e desenvolvam estratégias pedagógicas integradoras, capazes de articular o currículo formal aos saberes da tradição e às práticas inovadoras. Assim, a escola poderá consolidar uma educação coerente com a realidade sociocultural dos estudantes e com os desafios contemporâneos da prática educativa.

3.4 O PERFIL DOS ESTUDANTES E SUAS PRÁTICAS NO USO DAS TECNOLOGIAS

A análise do perfil dos estudantes da Escola Leobino constituiu um ponto de partida fundamental para compreendê-los nos processos comunicacionais e na prática pedagógica, revelando como constroem significados, interagem e compartilham saberes. Nesse sentido, investigar os contextos sociais que envolvem a troca e a circulação de informação entre os alunos é crucial. Tal investigação permite evidenciar as relações de poder, as mediações culturais e as estratégias comunicacionais que permeiam o ambiente escolar.

O levantamento sobre o perfil de emissor e receptor nos processos comunicacionais na prática pedagógica teve o intuito de evidenciar de que maneira os estudantes se comunicam e aprendem. Segundo Miklos (2014), os processos comunicacionais não se reduzem à transmissão de informações, envolvem dinâmicas de interação, mediação e significação, mediando a aprendizagem e a circulação dos saberes da tradição no contexto escolar.

Assim, a compreensão do perfil comunicacional dos estudantes selecionados para esta pesquisa se constituiu em uma etapa fundamental para identificar de que maneira os saberes da tradição já estão sendo e podem continuar a ser apropriados, ressignificados e valorizados no contexto das práticas pedagógicas, contribuindo,

consequentemente, para a sua continuidade. A tabela um, descreve o perfil comunicacional dos grupos (grupo1, composto por 15 estudantes e adolescentes e grupo 2, formado por 12 adultos e idosos.

Tabela 1: Perfil comunicacional dos grupos

Comunicação	Resposta	Grupo 1 (N=15)	Grupo 2 (N=12)	Total (N=27)
Meio de comunicação mais usado	Áudio	-	05	05
	Mensagem de texto	01	02	03
	Ligação	-	05	05
	Pessoalmente	14	03	17
Acesso à internet	Sim	15	10	25
	Não	-	02	02
Dispositivo digital mais usado	Celular	15	10	25
	Não possui	-	02	02
Usa redes sociais	Sim	14	09	23
	Não	01	03	04
Principais redes sociais	WhatsApp	01	08	09
	YouTube	01	-	01
	TikTok	01	-	01
	Instagram	03	-	03
	Não respondeu	08	01	09
Principais usos dos meios digitais	Troca de mensagem	04	08	12
	Redes sociais	06	01	07
	Jogos	04	01	05
	Estudos	07	-	07
	Ver vídeos	07	-	07
	Não respondeu	01	-	01
Tem acesso ao Instagram da escola	Não	07	09	16
	Não respondeu	08	03	11

Fonte: elaboração da autora (2025).

O Grupo 1, composto por crianças e jovens, demonstra maior interação presencial (93,3%), visto que 14 participantes afirmaram comunicar-se preferencialmente pessoalmente, enquanto apenas 1 relatou utilizar mensagens de

texto. Esse indicativo pode refletir o uso controlado dos meios digitais de comunicação. Visto que o grupo apresenta pleno acesso à internet e dispositivos digitais, utilizando principalmente o celular (100%). A ausência de menções a computadores ou tablets evidencia que o smartphone se consolidou como o principal meio de acesso e realização de atividades digitais nesse grupo.

Quase todos desse grupo fazem uso de redes sociais (14), com destaque para a diversificação de plataformas (Instagram (3), TikTok (1), YouTube (1) e WhatsApp (1). Observa-se que 8 (mais da metade) não responderam, o que pode indicar falta de clareza na pergunta, visto que a questão não enumerava opções de resposta.

Além disso, esse grupo emprega os meios digitais com finalidades variadas, como estudos (7), ver vídeos (7) e redes sociais (6), revelando uma relação mais ativa, exploratória e multifuncional com as tecnologias. Isso mostra que os meios digitais são usados tanto para lazer quanto para aprendizagem. Há forte peso no consumo de vídeos e na interação em redes sociais, o que afirma a potencialidade do uso de redes sociais na difusão dos saberes da comunidade entre os estudantes.

Em suma, o grupo tem acesso universal à internet, via celular, refletindo um avanço considerável do acesso à Internet na zona rural, como apontado pelo IBGE (2022). O uso majoritário de redes sociais confirma a centralidade dessas plataformas na vida digital dos jovens.

Já o Grupo 2, composto por adultos e idosos, mostra um perfil comunicacional mais restrito ao uso funcional da tecnologia. A comunicação mais frequente ocorre por áudio (5) e ligações (5), o que indica preferência por formas mais diretas e familiares de contato digital, o que revela uma preferência por formas de interação mais diretas e orais, mesmo na comunicação digital, característica comum da geração que compõe esse grupo. Isso reflete também no uso dos participantes que ainda priorizam a comunicação presencial (3). Apenas 2 fazem uso de mensagens de texto.

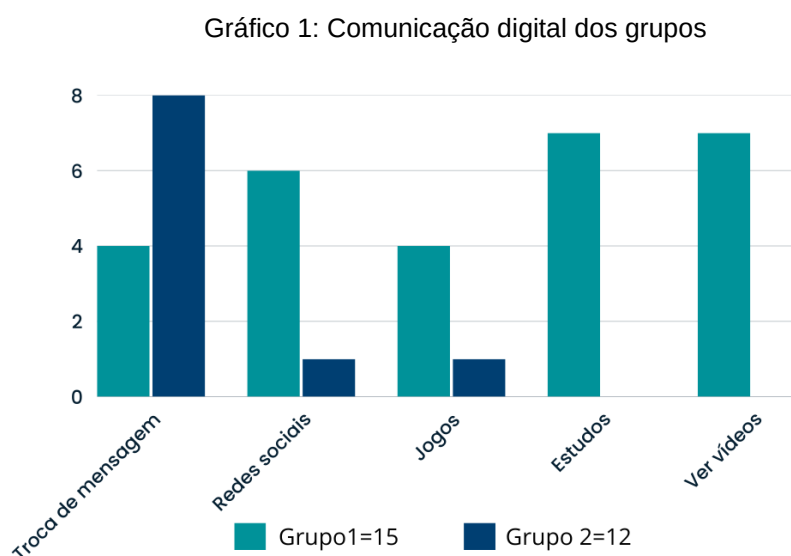
Esses indicativos podem estar relacionados tanto com a experiência desses estudantes com a comunicação oral, quanto com à insegurança com a leitura e a escrita, uma vez que muitos ainda se encontram em processo de aquisição da fluência leitora. Considerando que o Ciclo II da EJA corresponde ao 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, muitos ingressaram no Ciclo I(1º/2º anos) ainda analfabetos. Assim, é

possível compreender esses indicativos como reflexo das dificuldades de leitura e da confiança em recorrer a formas de comunicação mais familiares e acessíveis.

A maioria desse grupo tem acesso à internet, através do celular (83,3%), apenas dois participantes não possuem dispositivo digital, o que revela uma exclusão digital ou até resistência ao uso desses dispositivos comunicacionais por parte dos mesmos. O WhatsApp foi a única rede social (8) mencionada, utilizado principalmente para troca de mensagens (8), o que reforça o caráter prático, ligado à experiência, da comunicação nesse grupo.

É possível inferir que, em ambos os grupos, permanece um forte vínculo com formas de comunicação mais tradicionais, enquanto os adultos e idosos demonstram preferência pela fala direta (presencial ou através de ligação) ou pela troca de áudios, os mais jovens também não priorizam as interações escritas, recorrendo com maior frequência à comunicação oral presencial.

Evidencia-se, ainda, que o celular se configura como o principal dispositivo de acesso desses estudantes ao ambiente digital. Porém, o Grupo 1 utiliza o celular de maneira mais diversificada e voltada para fins produtivos e educativos, enquanto o Grupo 2 apresenta um uso mais restrito do celular, para comunicação interpessoal. Essa diferença pode ser visualizada no gráfico um, apresentado a seguir.



Fonte: elaboração da autora (2025).

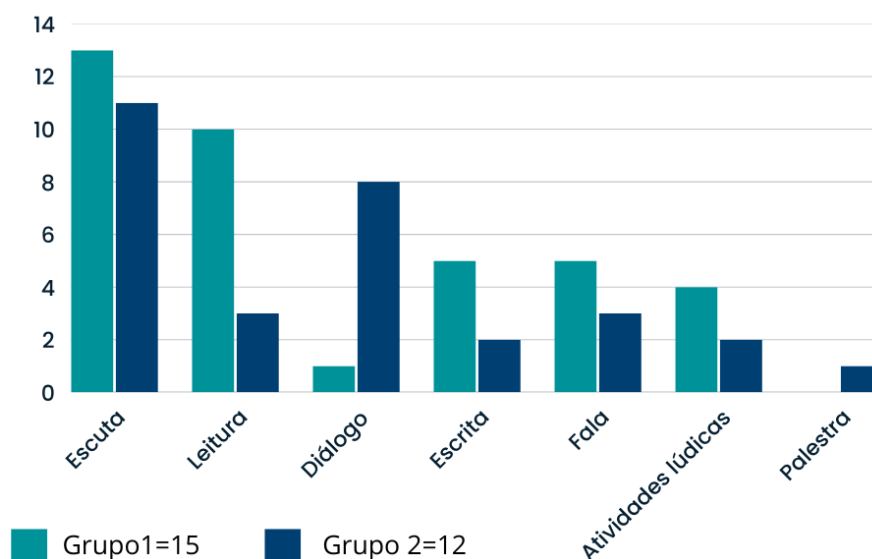
O Gráfico 1 sugere que, embora ambos os grupos façam parte de um contexto marcado pela presença das tecnologias digitais, o modo como se apropriam e fazem uso dessas ferramentas varia significativamente, refletindo níveis distintos de engajamento e de integração do celular em suas práticas cotidianas de comunicação e aprendizagem. Ainda, destaca-se que o WhatsApp é a rede social mais usada (9 respostas ao todo), confirmando sua posição como meio de comunicação prioritária entre a geração mais velha (66,6%), enquanto o Instagram se destacou entre os jovens (20%).

Por fim, ressalta-se que ambos os grupos apresentam baixo engajamento com o Instagram da escola, especialmente o Grupo 2, onde 59,2% do total de participantes responderam não terem acesso e 40,7% não responderam. Isso sugere um distanciamento entre o ambiente escolar digital e o cotidiano comunicacional dos participantes. Diante do perfil comunicacional dos participantes, compreende-se que a escola tem potencial para utilizar os meios digitais como recurso pedagógico no trabalho com os saberes da tradição, uma vez que a grande maioria (92,5) dos participantes possuem acesso à internet e a maioria (85,1%) faz uso das redes sociais. Contudo, percebe-se que esse potencial ainda não vem sendo explorado, já que nenhum dos estudantes declarou acessar o [Instagram](#) da escola.

Esse resultado sugere que o canal institucional da escola pode não estar sendo devidamente divulgado entre os estudantes ou, ainda, que sua página não alcance visibilidade e relevância junto a esse público jovem. A ausência de engajamento com o Instagram da escola revela uma lacuna importante: embora os alunos estejam conectados e ativos no ambiente digital, eles não interagem com os conteúdos institucionais, o que representa um desafio para a comunicação escolar e para o fortalecimento do vínculo entre escola e estudantes nos meios digitais.

Percebe-se, assim, que a escola ainda não tem considerado de forma adequada o perfil dos estudantes e suas múltiplas formas de aprender e se comunicarem. Essa percepção se reforça nos dados apresentados a seguir (Gráfico 2), que apresenta as opções escolhidas pelos dois grupos em relação à forma que consideram mais eficaz para aprender um conteúdo (Apêndice C).

Gráfico 2: Preferências sobre os meios de aprendizagem



Fonte: elaboração da autora (2025).

O Gráfico 2 apresenta as preferências de aprendizagem dos estudantes dos Grupos 1 e 2. Em ambos os grupos, destaca-se a escuta como o meio mais valorizado (86,6% no Grupo 1 e 91,6% no Grupo 2), evidenciando a centralidade da oralidade e da recepção de conteúdos de forma auditiva no processo de aprendizagem. Isso reforça, sobretudo, a predominância da tradição oral, ainda fortemente presente na comunidade, que se manifesta na valorização da escuta e do diálogo como canais privilegiados de aprendizagem. Essa característica sugere que as práticas educativas não podem desconsiderar esse aspecto cultural, já que ele constitui uma forma significativa de transmissão de saberes e de construção do conhecimento coletivo.

No entanto, observa-se diferenças significativas nas demais preferências. O Grupo 1 apresenta alto índice também para leitura (66,6%), seguido de escrita (33,3%), fala (33,3%) e atividades lúdicas (26,6%). Já o Grupo 2 se distingue pela forte ênfase também no diálogo (66,6%), enquanto as demais modalidades aparecem em menor proporção, como escrita (16,6%), fala (25%) e atividades lúdicas (16,6%).

Esses resultados sugerem que o grupo um apresenta um perfil mais voltado para formas tradicionais de aprendizagem, como através da escuta, leitura, escrita e fala, apesar de valorizarem, também, atividades de expressão oral e práticas mais interativas. Por sua vez, o grupo dois privilegia a escuta o diálogo e fala (ainda que

em menor proporção) como principais canais de informação e meio de aprendizagem, indicando preferência por interações diretas e construção coletiva do conhecimento, ainda que com menor diversidade de recursos.

De modo geral, os dados apontam que, apesar de algumas convergências, como a valorização da escuta, os grupos revelam diferentes formas de perceber os processos comunicacionais presentes na prática pedagógica, refletindo estilos e estratégias que podem estar associados a suas experiências, contextos socioculturais e níveis de familiaridade com práticas educativas diversas.

Tais resultados configuram um diagnóstico do perfil dos estudantes entrevistados em suas interações sociais e suas formas de aprender, oferecendo subsídios para a identificação de quais processos comunicacionais favorecem a circulação e a valorização dos saberes da tradição no espaço pedagógico.

4. “FALANDO DO CATU - CATU MESMO”: SABERES DA TRADIÇÃO E PROCESSOS COMUNICACIONAIS

O objetivo desta seção é trazer a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e questionários aplicados, com o objetivo de compreender como os saberes da tradição se manifestam no contexto escolar, especialmente no que diz respeito aos processos comunicacionais envolvidos em sua circulação e valorização na prática pedagógica. Busca-se evidenciar como esses saberes transitam entre diferentes gerações presentes na escola (crianças, adolescentes, adultos e idosos), apontando aproximações e distanciamentos observados entre as diferentes faixas etárias, especialmente na forma de se comunicar e perceber os saberes da tradição.

Essa análise é orientada pela questão principal de pesquisa: De que forma os processos comunicacionais nas práticas pedagógicas promovem a circulação e valorização dos saberes da tradição entre os estudantes do último ano do Ensino Fundamental dos turnos diurno e noturno na Escola Leobino Batista do Nascimento, Povoado Catu Grande, Itapicuru, Bahia?

O título desta subseção faz uma referência a uma fala espontânea de uma das participantes do estudo durante a roda de conversa, que teve o objetivo de apresentar o estudo e convidar os participantes à colaboração. A participante indagou, demonstrando desconfiança e certa indignação, durante essa roda de conversa: “Vem cá, Leide, tu vai [sic] falar do Catu, Catu mesmo, ou das coisas lá de Itapicuru?” (Dona Maria). Essa pergunta expressa, ao mesmo tempo, um desejo genuíno de ver sua comunidade representada e uma frustração de, até então, não encontrar sua própria história, manifestações culturais e saberes do seu povoado, de seus ancestrais nos materiais didáticos e livros que contam a história de seu município e, até mesmo, nas práticas pedagógicas da escola nos turnos regular, como poderá ser observado mais adiante nas análises das categorias temáticas.

Essa fala revela uma lacuna histórica, o apagamento das memórias e contribuições locais nos currículos e materiais didáticos. É também um pedido por pertencimento e reconhecimento por parte da escola, por uma educação que valorize os saberes, narrativas e identidades que constituem a vida daquela comunidade.

Assim, esta seção apresenta as discussões decorrentes da análise dos questionários aplicados aos estudantes dos turnos diurno e noturno, crianças,

adolescentes, adultos e idosos, tendo o objetivo de trazer a análise dos processos comunicacionais que favorecem a circulação e a valorização dos saberes da tradição entre eles na prática pedagógica e como eles percebem esses saberes de sua comunidade, sua relação com esses saberes.

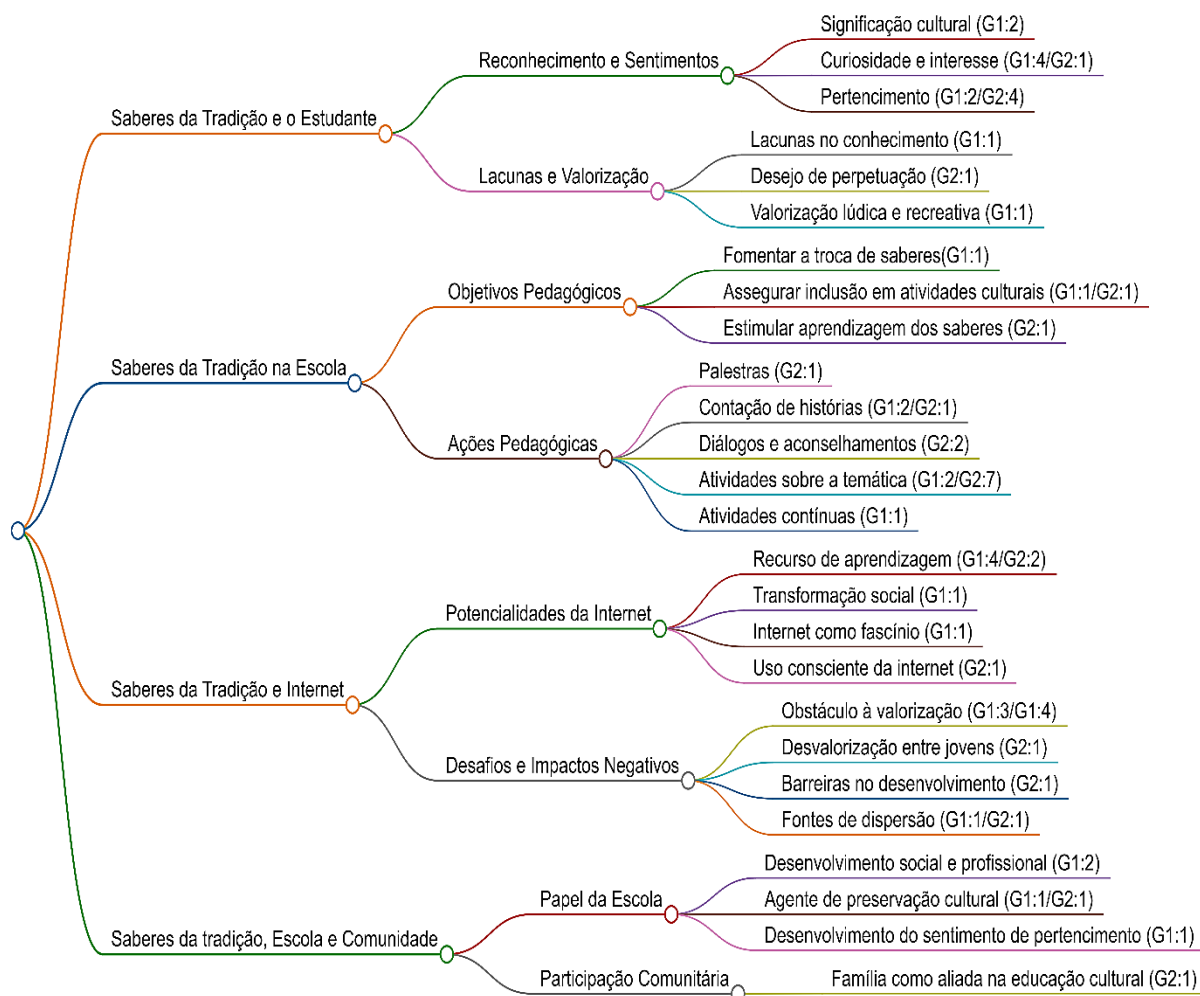
4.1 SABERES DA TRADIÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2016) para a análise de conteúdo, procedeu-se inicialmente à pré-análise das respostas às questões abertas. Essa etapa envolveu a realização de leituras flutuantes e a subsequente organização do material. A partir desse processo metodológico, foram definidas **quatro categorias de análise**, cada uma delas subdividida em duas subcategorias, a saber: (1) **Saberes da tradição e o aluno** (Reconhecimento e sentimentos; Lacunas e valorização); (2) **Saberes na escola** (Objetivos pedagógicos; Ações pedagógicas); (3) **Saberes e a tecnologia** (Potencialidades da Internet; Desafios e impactos negativos); e (4) **Escola, saberes e comunidade** (Papel da escola; Participação comunitária).

Essas categorias foram fundamentais para a etapa de exploração e tratamento dos dados, pois possibilitaram compreender de que maneira os saberes da tradição são compartilhados e ressignificados no cotidiano escolar por meio dos processos comunicacionais presentes nas práticas pedagógicas, bem como, a forma como os estudantes de cada turno percebem os saberes de sua comunidade.

A Imagem 13 apresenta uma sistematização das principais percepções e contribuições identificadas ao longo da pesquisa, organizadas em categorias e subcategorias temáticas. A estrutura visa reunir os aspectos mais recorrentes nos discursos dos participantes, divididos em dois grupos etários: Grupo 1 - crianças e adolescentes e grupo 2 – adultos e idosos. Essa divisão por grupos visou evidenciar como diferentes gerações se comunicam, compreendem e se relacionam com os saberes da tradição. A organização dos dados permite uma visão ampla das incidências temáticas, facilitando a compreensão sobre como os saberes tradicionais são percebidos, valorizados e incorporados no contexto educacional desses estudantes.

Imagem 13: Categorias analíticas e temas revelados – questionários



Fonte: gerado por Teachy, com modificação da autora (2025).

Legenda: G1 – Grupo 1 (crianças e adolescentes) e G2 - Grupo 2 (adultos e idosos).

A partir da sistematização apresentada, Imagem 13, é possível observar a diversidade de percepções em torno dos saberes da tradição, bem como, suas relações com a prática pedagógica, o uso das tecnologias e o papel da escola na preservação cultural. As incidências registradas indicam tanto convergências, quanto contrastes entre os diferentes grupos etários, revelando aspectos relevantes para a compreensão do tema.

As categorias e subcategorias temáticas partiram da leitura atenta das respostas dos participantes e refletem muitas dimensões do objeto investigado, que serão exploradas com mais profundidade na análise por categorias. A análise por categorias busca interpretar essas manifestações à luz do referencial teórico,

destacando sentidos atribuídos, desafios enfrentados e potencialidades identificadas no processo educativo, relacionado aos processos comunicacionais que circulam os saberes da tradição na prática pedagógica na escola.

a) Saberes da tradição e o estudante

Essa categoria mostra como diferentes faixas etárias percebem os saberes tradicionais, revelando dimensões afetivas, cognitivas e identitárias. Essa categoria se divide em dois eixos: **Reconhecimento e sentimento e Lacunas e valorização**.

O **Reconhecimento e sentimento** aponta as percepções dos estudantes acerca dos saberes de sua localidade. Os temas que surgiram dentro dessa subcategoria foram: **significação cultural (G1=2)**; **curiosidade e interesse (G1=4/G2=1)** e **pertencimento (G1=2/G2=4)**.

Esses temas revelam dimensões complementares de como os estudantes se relacionam com os saberes de sua comunidade. Os participantes G1-1 e G1-13 destacaram que esses saberes são “muito importantes”, o que demonstra o reconhecimento, por parte dos jovens, do valor cultural e social dessas práticas. Percebe-se que os jovens reconhecem a **significação cultural (G1=2)** que tem os saberes, sua importância para a comunidade, ainda que esse aspecto tenha aparecido apenas duas vezes entre o grupo dos jovens.

Tal significação, conforme Santaella (2013. p. 46), é construída a partir de elementos culturais compartilhados ao longo do tempo. A autora ressalta que, “sem o conhecimento de seus significados, esses elementos culturais são incompreensíveis”, o que reforça a ideia de que a valorização dos saberes comunitários na escola depende da compreensão de seu enraizamento histórico e simbólico, principalmente por parte do professor.

Esse dado sugere que, mesmo de forma inicial, as crianças e adolescentes atribuem relevância cultural aos saberes da tradição de sua localidade. Tal percepção dialoga com os achados da pesquisa-ação de Almeida (2023, p. 24) realizada com jovens em torno das narrativas orais voltadas à valorização do patrimônio imaterial de São Luís do Maranhão. A autora observou que foi “[...] possível perceber nas crianças uma centelha de certos elementos da sua tradição local. Talvez por ocorrer uma inter-relação entre o virtual e o tradicional, promovido pela própria transformação social.” Assim, evidencia-se que, mesmo em contextos marcados por mudanças sociais e pela

forte presença do universo digital, os jovens não deixam de reconhecer a importância de práticas e saberes herdados, ainda que esse reconhecimento se manifeste de maneira sutil ou incipiente.

Observa-se, ainda, nesse grupo, uma relação marcada pela **curiosidade e interesse (G1=4/G2=1)**, com quatro ocorrências entre os jovens. Nota-se, inclusive, certo fascínio em relação aos saberes da comunidade, o que revela um desejo genuíno de explorar, aprender e descobrir. Esse sentimento manifesta-se em respostas como a de G1-6, que os descreve como “muito misterioso [sic]!” e de G1-14, ao qualificá-los como “muito curioso [sic]!”. Tais percepções indicam que, para esses jovens, os saberes da comunidade despertam encantamento e constituem importantes estímulos ao aprendizado. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta que,

antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano (Freire, 1996, p.44).

Freire (1996) ressalta que o essencial para uma prática pedagógica significativa é reconhecer a curiosidade como ponto de partida do processo educativo. Isso implica que o professor deve valorizar e fomentar o interesse genuíno dos estudantes, compreendendo que é essa curiosidade, não apenas a aplicação de estratégias diferentes, que sustenta uma aprendizagem verdadeiramente transformadora.

Esse movimento é significativo, pois, como destaca Hall (2005), as identidades não são fixas, mas construídas em processos de significação e de contato com o outro. Assim, a curiosidade pode funcionar como porta de entrada para novas experiências culturais, cabendo ao professor potencializar esse interesse, de modo a transformá-lo em conhecimento, vínculo e, conseqüentemente, pertencimento.

No grupo dos mais velhos, por sua vez, o **pertencimento (G1=2/G2=4)** aparece com maior força, com quatro incidências. Eles demonstram uma relação mais consolidada com os saberes tradicionais, o que evidencia uma conexão mais profunda com a cultura da comunidade. Essa diferença pode estar relacionada à maior vivência e participação no cotidiano comunitário, que fortalece a identificação com a tradição. Nesse sentido, em diálogo com Hall (2005), é possível compreender que a construção

identitária dos sujeitos se dá de forma processual e situada: enquanto os jovens ainda se encontram em fase de descoberta, os mais velhos reafirmam sua identidade a partir da continuidade e da preservação dos saberes herdados.

A significação cultural ficou evidente na unanimidade (100%) das respostas afirmativas, de ambos os grupos, à pergunta sobre a importância de aprender as tradições da comunidade. Esse resultado revela o reconhecimento do valor cultural desses saberes e os diferentes níveis de pertencimento. Enquanto, entre os jovens, esse vínculo ainda se encontra em processo de construção, entre os mais velhos, ele aparece de forma mais consolidada, refletindo uma relação mais profunda e contínua com a tradição.

Essa percepção de pertencimento se manifesta de forma clara nas falas dos participantes. Dona Maria José reforça a importância da transmissão dos saberes tradicionais ao afirmar: “Acho importante aprender, pois nasci e me criei aqui.” Sua fala evidencia a estreita relação entre identidade e território, uma vez que o pertencimento é construído pela vivência e compartilhamento de significados no cotidiano e pela continuidade cultural no espaço de origem, ou território de identidade.

O Decreto nº 12.354/2010, do estado da Bahia, define que “considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence[...]”. Assim, a fala de Dona Maria José encontra ressonância nesse marco legal, pois reforça a ideia de que a identidade cultural está enraizada no território e reconhecida coletivamente como parte essencial da vida comunitária.

De maneira semelhante à de dona Maria, os jovens também expressam esse sentimento de pertencimento. Para elas, “é bom aprender sobre nós” (G1-12), revelando a ligação entre si e a cultura de seu lugar. Já G1-9 acrescenta: “nós devíamos saber da comunidade”, apontando para a necessidade de reconhecer e compreender o lugar em que se vive como parte fundamental da formação identitária.

Essas falas evidenciam a valorização dada aos saberes tradicionais e o vínculo afetivo desses participantes, dos dois grupos, com seu território e com sua cultura, elementos centrais na construção da identidade e na construção e fortalecimento do sentimento de pertencimento. O que refuta a impressão inicial desta pesquisadora

sobre a percepção de que os estudantes - crianças e adolescentes – pareciam não se interessarem pelos saberes demonstrados pelos estudantes da EJA.

Em relação à outra subcategoria presente: **Lacunas e valorização**, ela marca os anseios e falta de conhecimento sobre esses saberes. Onde aparecem os temas: **lacunas no conhecimento (G1=1)**; **desejo de perpetuação (G2=1)** e **valorização lúdica e recreativa (G1=1)**.

As **lacunas de conhecimento (G1=1)** apareceram entre os jovens, revelando que nem todos conhecem profundamente a cultura da comunidade. Ainda assim, os estudantes do turno diurno demonstram reconhecer a importância de aprenderem sobre ela, mesmo quando não a dominam plenamente. Isso fica explícito na fala do estudante G1-11, que, ao justificar o motivo de considerar essencial aprender as tradições de sua comunidade, afirma: “Porque eu não ouvi.” Essa declaração evidencia a ausência de conhecimento dos saberes por parte dele e o desejo de ter acesso a eles. Essa constatação converge com a percepção inicial do estudo, de que nem todos os estudantes jovens conhecem os saberes da comunidade, reforçando a necessidade de valorização e de fortalecimento das práticas culturais no contexto escolar.

O **desejo de perpetuação (G2=1)**, que apareceu entre os mais velhos, reafirma a relação de pertencimento que esse grupo tem com a sua cultura e território e se fundamenta na constatação anterior, de que nem todos os jovens conhecem a cultura de onde vivem. Isso fica expresso quando seu José Domingos afirma em relação aos saberes da comunidade: “Eu quero levar para meus netos.” Sua declaração evidencia o compromisso com a continuidade da tradição e a responsabilidade intergeracional de manter vivos os laços culturais que sustentam a identidade coletiva. Nessa perspectiva, a observação se aproxima da concepção de Vansina (2010, p. 140), ao afirmar que “a tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra.”

O desejo de aprender sobre os saberes locais por parte dos jovens se confirma com o surgimento do tema: **valorização lúdica e recreativa (G1=1)**, indicando que ainda existe espaço para aprofundar essas dimensões nos projetos educativos de maneira criativa e integrativa. Quando o estudante G1-8 afirma considerar os saberes da tradição “muito divertido [sic]”, evidencia a oportunidade para que o professor

explore esse aspecto mais interativo e envolvente da cultura, por meio de estratégias e atividades que combinem diversas linguagens, que reúna aprendizado e vivência prática.

Esse potencial já é ilustrado em estudos recentes, como os de Almeida (2023) e Neves *et al.* (2023), que apresentam experiências lúdicas de valorização da cultura local na escola. Entre elas estão a realização de peças teatrais, a confecção coletiva de obras artísticas. Neves *et al.* (2023, p. 13) destacam que “as crianças contaram as suas narrativas (lendas e histórias de assombração) usando múltiplas linguagens artísticas em diversas mídias e ferramentas: desenhos no papel, produção de texto no computador e edição de vídeo no celular.” Esses exemplos reforçam como a ludicidade pode ser um caminho importante para integrar tradição e inovação, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes.

b) Saberes da Tradição na Escola

Essa categoria foi dividida em duas subcategorias: **Objetivos pedagógicos** e **Ações pedagógicas**. Ela aborda a percepção dos estudantes sobre como a escola pode incorporar os saberes e costumes da comunidade por meio de seus objetivos pedagógicos e ações concretas que valorizem e promovam a preservação dessas tradições.

Dentro da categoria: **Objetivos pedagógicos** apareceram os temas: **fomentar a troca de saberes (G1=1)**, **assegurar inclusão em atividades culturais (G1=1/G2=1)** e **estimular aprendizagem dos saberes (G1=1)**.

Como objetivo no trabalho com os saberes, foi pontuado pelos jovens, a importância de **fomentar à troca de saberes** por parte da escola, **assegurar inclusão em atividades culturais** de todos os estudantes (pontuado também pelo grupo dos mais velhos) e **estimular aprendizagem dos saberes** de forma contínua.

Essas reflexões suscitam questionamentos sobre escolhas realizadas pela escola quanto à representação estudantil em eventos culturais, muitas vezes, feitas sem critérios claros pros estudantes. O estudante G1-5 observa a necessidade de “botar os alunos para estudar para aprender e ajudar Pérola”, evidenciando seu descontentamento com os critérios de seleção e seu desejo de aprender e poder participar das apresentações culturais. De maneira semelhante, dona Iolanda afirma: “Eu acho que a escola tem que levar os jovens na programação da escola”, se

referindo aos eventos fora da escola, que nem todos costumam ir, reforçando a importância de que a escola promova a participação de todos, de modo a não comprometer o engajamento e o estímulo à aprendizagem dos estudantes.

Dentro da subcategoria: **Ações pedagógicas**, os participantes apresentam sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas pela escola no tratamento com os saberes da comunidade. Assim, apareceram os temas: **palestras (G2=1)**, **contação de história (G1=2/G2=1)**, **diálogos e aconselhamentos (G2=2)**, **atividades sobre a temática (G1=2/G2=7)**, **atividades contínuas (G1=1)**.

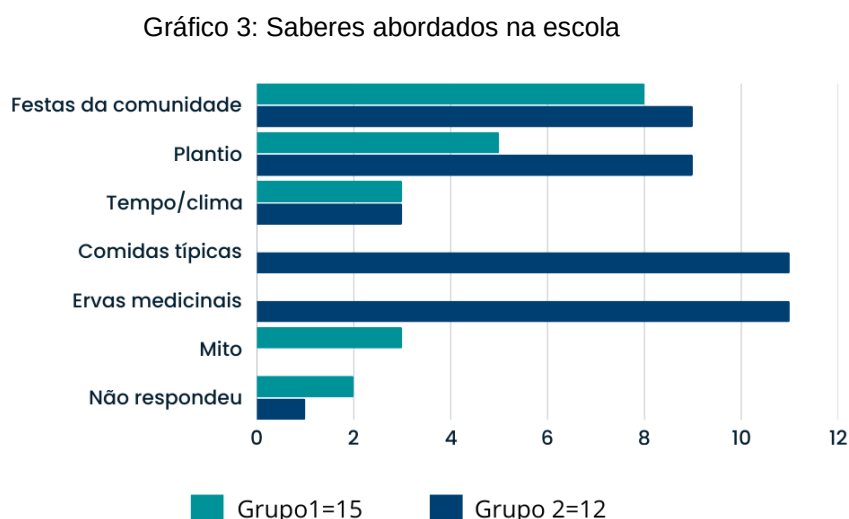
A promoção de **palestra (G2=1)** foi sugerida pela geração mais velha e a **contação de história (G1=2/G2=1)** foram apontadas por ambos os grupos. Essas práticas se revelam relevantes e eficazes para as duas faixas etárias, sobretudo quando se considera o perfil dos participantes, fortemente vinculado às raízes da tradição oral (Tabela 1). Bem como **diálogos e aconselhamentos (G2=2)** sobre a importância dos saberes da tradição. O grupo dos mais velhos, ao sugerirem palestra, contação de história, diálogo e aconselhamento, demonstram que valorizam abordagens reflexivas e de transmissão oral no ensino. Isso reforça a importância que essa geração dá à oralidade no processo de comunicação. Vansina (2010, p. 140), nos leva a entender a dinamicidade da tradição oral. Como observa o autor, nesse tipo de comunicação “[...] um indivíduo pode interromper seu testemunho, corrigir-se, recomeçar, etc.”, o que confere flexibilidade ao processo e torna o ato comunicativo mais interativo e participativo.

Entre ambos os grupos, destacou-se a percepção de que a promoção, por parte da escola, de **atividades sobre a temática (G1=2/G2=7)** poderia contribuir para a aprendizagem, valorização e preservação dos saberes. Ressalta-se, ainda, a importância de **atividades contínuas (G1=1)**, entre os jovens. Entende-se, assim, que tais ações não devam acontecer de forma pontual, apenas como tema em eventos culturais ou restritas a datas comemorativas. Nesse sentido, um participante do grupo de jovens (G1-3) sugere que a escola deve “continuar sempre lembrando os [sic] alunos e contar história”, ao refletir sobre como incentivar a valorização e a preservação dos saberes e costumes da comunidade.

Essa opinião evidencia a relevância de estratégias pedagógicas permanentes e dinâmicas na inserção da cultura local à prática pedagógica. Assim, observa-se que

o estudante atribui valor a iniciativas concretas e sistemáticas, que são fundamentais para a valorização da cultura local. Em consonância, Freire (1994, p. 50) salienta que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar ao conteúdo programático da educação”, reforçando a importância de que o currículo seja construído a partir das experiências e referências culturais da comunidade.

Além das sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas na escola, expressas nas questões abertas, foram expressados, nas questões fechadas de múltipla escolha, alguns saberes que esses estudantes afirmaram já terem aprendido na escola, expressos no gráfico abaixo (Gráfico 3).



Fonte: elaboração da autora (2025).

Observa-se (Gráfico 3) que os saberes sobre festas da comunidade aparecem em proporções semelhantes entre o grupo de jovens e o grupo dos mais velhos, indicando que esse tema é amplamente presente no ambiente escolar. O plantio é mais abordado entre os participantes mais velhos (9 em 12), em comparação aos jovens (5 em 15), o que sugere uma maior valorização desse conhecimento tradicional entre os mais experientes. O tema tempo/clima apresenta o mesmo número de menções em ambos os grupos (3). Já os saberes sobre comidas típicas e ervas medicinais são significativamente mais citados pelo grupo dos mais velhos (11 em

cada), enquanto não foram mencionados pelos jovens. Em contrapartida, o tema mito aparece apenas no grupo de jovens, com três respostas.

Assim, percebe-se que o grupo mais velho apresenta uma abordagem mais ampla e diversificada dos saberes tradicionais, sobretudo aqueles relacionados à cultura e à natureza, como comidas típicas, ervas medicinais e plantio. Já o grupo de jovens demonstra um envolvimento menor com esses temas, destacando-se principalmente nas festas da comunidade e nos mitos.

c) Saberes da Tradição e Internet

Essa categoria está estruturada em dois eixos: **Potencialidades da Internet e Desafios e impactos negativos**. Ele reflete tensões, presentes nas respostas dos estudantes, entre modernidade e tradição, com a internet sendo tanto ponte, quanto barreira para a preservação dos saberes da tradição da comunidade.

Dentro do eixo: **Potencialidades da Internet**, apareceram os temas: **recurso de aprendizagem (G1=4/G2=2)**; **transformação social (G1=1)**; **Internet como fascínio (G1=1)**; **uso consciente da internet (G2=1)**.

A análise dessa subcategoria revela que os estudantes percebem a Internet como um **recurso de aprendizagem**, mencionada por ambos os grupos (G1=4; G2=2). Isso evidencia o potencial pedagógico da Internet, podendo ser usada como canal de apoio na prática pedagógica.

Embora tenha aparecido em menor frequência, emergiram percepções que relacionam a Internet ao seu potencial de **transformação social (G1=1)**. Essa perspectiva revela uma compreensão, por parte dos jovens, da Internet como ferramenta capaz de promover mudanças sociais e culturais. Nesse sentido, a fala do estudante G1-5 ilustra tal percepção ao afirmar: “A internet mudou a vida da minha irmã”, evidenciando o impacto direto que as tecnologias digitais podem exercer sobre trajetórias individuais e coletivas.

Também, foram registradas, entre os jovens, perspectivas como, a compreensão da **Internet como fascínio (G1=1)**, sugerindo tanto atração quanto encantamento, o que pode refletir o impacto da tecnologia na vida cotidiana dos jovens. Esse mesmo encantamento foi identificado no estudo de Cruz (2022), realizado em um quilombo, em que os jovens demonstraram forte interesse pelas “tecnologias”, como define a líder comunitária. Nesse contexto, tais recursos acabam

sendo percebidos como um atrativo que, por vezes, desvia o foco do aprendizado dos saberes tradicionais da comunidade. Nesse sentido, Santaella (2013) observa que a presença das mídias, incluindo as digitais, é tão onipresente na vida social e individual do ser humano que acaba por produzir um efeito de fetiche.

Por fim, destaca-se a preocupação com o **uso consciente da Internet (G2=1)**. Essa perspectiva é evidenciada na fala de seu José Domingos, ao refletir sobre o impacto da tecnologia na forma como crianças e adolescentes passam a perceber a comunidade e sua cultura. Segundo ele, “[...] tem que saber usar ela para bons sentido [sic] e não fazer mal uso”. Essa observação dele sinaliza a necessidade de orientar os jovens para uma utilização responsável, que valorize os aspectos positivos da rede e evite práticas prejudiciais.

Santaella (2013, p. 128) corrobora essa reflexão, ao afirmar que as mídias digitais, como a Internet, podem “potencializar comunicações descentralizadas e multiplicar os tipos de realidade que encontramos na sociedade”. Nessa perspectiva, o “bom uso” das tecnologias digitais no contexto da escola deve estar vinculado à valorização dos saberes comunitários e à promoção do uso ético e colaborativo desses meios. A BNCC, Resolução CNE/CEB nº 1/2022, também enfatiza esse compromisso ético no uso das tecnologias, ao propor, em sua sétima competência para o Ensino Fundamental, a formação de estudantes capazes de:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias para tomar decisões frente às questões de diferentes naturezas (Brasil, 2022).

Dessa forma, a inclusão dos meios digitais na difusão dos saberes comunitários requer habilidades técnicas, mas, também, uma compreensão ética e crítica do papel das tecnologias na sociedade contemporânea. Em síntese, os dados analisados evidenciam o reconhecimento da internet como um importante canal de aprendizagem por ambos os grupos, sendo compreendida como um instrumento capaz de promover transformações sociais. Essa percepção é ilustrada pela fala do jovem que destacou a mudança social na vida de sua irmã. Tal constatação dialoga com Santaella (2013), ao afirmar que as tecnologias “podem ser e já são agentes de transformação”.

Observa-se, assim, que essa transformação pode ocorrer tanto em nível individual, como no exemplo citado pelo participante, quanto em âmbito social, ao impactar modos de vida, relações e formas de acesso ao conhecimento.

Em relação à segunda subcategoria: **Desafios e impactos negativos** da Internet, apareceram os seguintes temas: **obstáculo à valorização (G1=3/G2=4)**; **desvalorização entre jovens (G2=1)**; **barreiras no desenvolvimento (G2=1)** e como **fontes de dispersão (G1=1/G2=1)**.

Os dados apontam que, nessa subcategoria, o uso da Internet como **obstáculo à valorização** de saberes se apresenta como o tema mais forte do eixo. Há percepção clara, de ambos os grupos, sugerindo que seu uso pode enfraquecer práticas culturais da comunidade. Além disso, surgem menções à **desvalorização entre os jovens** dos saberes e a Internet como **barreiras no desenvolvimento** cognitivo, o que reforça a preocupação de que a Internet, ao invés de potencializar aprendizagens, possa contribuir para o afastamento dos saberes locais ou dificultar processos formativos.

Ainda, o uso da Internet apareceu como **fonte de dispersão**, associada à perda de foco e ao excesso de estímulos provocados por ela. Essa preocupação apareceu entre ambos os grupos, indicando receio de que o uso inadequado da tecnologia comprometa o aprendizado de conhecimentos escolares e saberes locais, o que, por sua vez, pode impactar negativamente a valorização e a preservação cultural.

Essas percepções se encontram respaldadas nas respostas positivas, justificadas (apresentadas no Quadro 8, a seguir), referentes à questão sobre se “o uso da Internet mudou algo na forma das crianças e adolescentes verem a comunidade e sua cultura?” (Apêndice C). Entre os jovens, 53,3% (8/15) afirmaram que a Internet atrapalha esse processo, enquanto entre o grupo dos mais velhos a porcentagem foi ainda mais expressiva, chegando a 83,3% (10/12) de respostas afirmativas.

Quadro 8: Percepção sobre a relação Internet e saberes da tradição

(continua)

Estudante	Resposta	Tema
G1- 3	Atrapalha porque o celular ocupa a mente.	Obstáculo à valorização

Quadro 8: Percepção sobre a relação Internet e saberes da tradição

(conclusão)

Estudante	Resposta	Tema
G1- 9	Sim. Antes tinha crianças que brincava de terra e hoje só fica no celular.	Obstáculo à valorização
G1- 12	Antes as crianças brincavam e hoje elas ficam no celular.	Obstáculo à valorização
G1- 14	Atrapalha porque faz tirar a atenção.	Fonte de dispersão
Iolanda	Acho que o uso da internet mudou, porque toma muito tempo da criança. As crianças não brincam como antes.	Obstáculo à valorização
Izacarias	A internet deixou as crianças mais desatentas na aprendizagem nas escolas e nas atividades que falam da comunidade.	Fonte de dispersão Obstáculo à valorização
Maria da Silva	Mudou sim. Que eles só vivem na internet e esquece das coisas da comunidade.	Obstáculo à valorização
Maria José	Eu acho que eles não dão valor. Eu vejo eles falando.	Desvalorização entre jovens
Maria Salete	Sim. Atrapalha muito no desenvolvimento da criança.	Barreiras no desenvolvimento
Nival	Sim. Porque eles só querem viver no celular.	Obstáculo à valorização

Fonte: elaboração da autora (2025)

Observa-se, no Quadro 8, que, tanto o grupo de adultos e idosos, quanto o grupo de crianças e adolescentes, reconhecem a influência da internet, especialmente por meio do celular, como prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem das tradições comunitárias. Contudo, como ressaltou o senhor José Domingos, sobre se “fazer bom uso” desses meios, entende-se que falta esse entendimento entre a maioria dos estudantes, sobre os meios digitais como aliados da aprendizagem, inclusive dos saberes locais. Embora alguns já reconheçam esse potencial, como fica expresso na resposta do estudante Renato, que afirmou que os estudantes “aprenderam mais” com a Internet, e Shirlei, que afirmou que “[...] a internet ajuda muito.” Ramos, Rabinovich e Azampuja (2020, p. 9), no estudo bibliográfico sobre os usos e hábitos de avós e netos em relação à Internet, concluem:

[...] Na contemporaneidade, crianças e jovens vivem numa cultura aberta e em rede, tendo mudado os espaços e as relações com o mundo, com os objetos, bem como as suas formas de pensar, de brincar, de aprender e de construir a realidade. Assim, nas atividades

lúdicas, educacionais e comunicacionais entre avós e netos, entre as gerações mais velhas e mais jovens, as novas tecnologias aparecem como um novo espaço de aprendizagem, de comunicação e educação intergeracional, de promoção do desenvolvimento e do envelhecimento ativo.

Esse estudo mostra que o ambiente digital não é apenas um território dos mais jovens, como foi percebido no perfil comunicacional do Grupo 2 (Tabela1), onde apenas um integrante não tem acesso à Internet. De acordo com esses autores, o ambiente pode se tornar um espaço compartilhado de trocas e aprendizagens mútuas, no qual cada geração contribui com saberes e perspectivas distintas, enriquecendo as experiências de convivência e fortalecendo os vínculos familiares e culturais.

Cabe destacar que os dois participantes que defendem a Internet como aliada da aprendizagem (Renato e Shirlei) são os mais jovens do grupo de adultos e idosos. Sendo os demais com idade superior a 50 anos, o que pode indicar uma diferença geracional na percepção sobre o papel das tecnologias, entre uma visão mais crítica dos integrantes mais velhos, voltada aos riscos da Internet, indicando uma preferência por uma comunicação mais tradicional, e outra mais integradora, que reconhece o potencial educativo e cultural da Internet.

Essa ambivalência também foi observada nas respostas do grupo 1, onde o estudante G1-13 ressaltou que “[...] se não tivesse internet a gente não tinha [sic] aprendido como estudar” e G1-1, que respondeu que o “[...] uso da internet pode ensinar as crianças um jeito de aprender.” Ainda que essas percepções tentam surgido com menor ênfase, destaca a influência que a internet tem na aprendizagem desses estudantes, suas formas de perceberem esse meio de comunicação como aliados da aprendizagem.

Esses dados revelam uma visão dual da internet por parte da comunidade: ao mesmo tempo em que é compreendida como uma ferramenta útil e com potencial educativo e transformador, também é percebida como uma ameaça à preservação da cultura local.

Nesse sentido, o estudo de Magno e Leão (2024) sobre a implementação de tecnologias sociais, desenvolvidas por meio de processos colaborativos voltados à preservação da cultura local, constitui um exemplo concreto do que pode ser considerado o “bom uso” da Internet na promoção dos saberes comunitários. Os autores evidenciaram resultados positivos na utilização de plataformas on-line e redes

sociais para o compartilhamento intergeracional de saberes tradicionais, fortalecendo vínculos entre diferentes gerações. Tal iniciativa contribuiu para o fortalecimento identitário e a valorização cultural da comunidade investigada, além de ampliar sua visibilidade externa, repercutindo, inclusive, no incentivo ao turismo local.

d) Saberes da tradição, escola e comunidade

Essa categoria está subdividida em dois eixos: **Papel da escola e Participação comunitária**. Ele foca na integração entre os agentes educativos e comunitários na valorização e preservação dos saberes locais.

Na categoria: Papel da escola, apareceram os seguintes temas: **desenvolvimento social e profissional (G1=2); agente de preservação cultural (G1=1/G2=1); desenvolvimento do sentimento de pertencimento (G1=1)**.

Quanto ao **desenvolvimento social e profissional**, enfatizado pelo grupo de jovens. Esses estudantes evidenciam uma compreensão da escola como espaço de possibilidades e de transformação de suas vidas, atribuindo a essa um papel central em seu futuro. Essa percepção pode ser confirmada na fala do estudante G1-1, ao afirmar que “a escola pode ensinar aos jovens para eles terem uma vida boa”, bem como na opinião de G1-13, quando destaca que “a escola pode ensinar aos jovens pra eles se formar pra ter [sic] uma profissão boa.” Freire (1996) defende que a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, capaz de promover a autonomia dos sujeitos e possibilitar-lhes a construção de seus projetos de vida.

Assim, ao se colocar, entre os estudantes, como via de acesso a melhores condições sociais e profissionais, como possibilidade de emancipação social, a escola cumpre seu papel de agente de transformação social.

O tema relacionado à percepção da escola como **agente de preservação cultural (G1=1/G2=1)**, demonstra que a instituição é reconhecida, em ambos os grupos, como potencial de articulação de saberes entre gerações. O que é reforçado pela visão da escola como agente de **desenvolvimento do sentimento de pertencimento (G1=1)**, apontado pelo grupo dos jovens. Esses aspectos revelam a percepção dos estudantes de que a escola vai além de transmitir conteúdos formais, constituindo-se como um espaço de valorização da identidade coletiva e de fortalecimento dos vínculos com a comunidade. Em consonância, Freire (1996)

defende que a educação deve partir da realidade dos sujeitos, reconhecendo seus saberes, valores e práticas culturais como elementos constitutivos do processo formativo. Ao atuar como mediadora entre o conhecimento sistematizado e a cultura da comunidade, a escola contribui para a construção de uma prática pedagógica crítica e emancipatória, que reforça a identidade cultural e contribui para a preservação do patrimônio cultural imaterial da comunidade.

A partir dessa análise, pode-se inferir que a integração entre escola e comunidade se faz essencial na valorização dos saberes locais e na construção de identidades culturais. A escola é percebida pelos estudantes como uma ponte entre o passado e o futuro, um lugar onde o conhecimento tradicional pode ser preservado, um lugar de possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Na subcategoria: **Participação comunitária**, emergiu o tema: **família como aliada na educação cultural (G2=1)**, destacado pelo grupo dos mais velhos. Essa perspectiva aparece claramente na fala de seu José Domingos, ao refletir sobre o que a escola pode fazer para que os jovens valorizem e preservem os saberes e costumes da comunidade. Para ele, “uma boa parte pode vir de casa, de pai e mãe.” Sua observação evidencia, de algum modo, sua compreensão de que a formação cultural dos jovens não se restringe ao espaço escolar, mas se constrói de maneira complementar, envolvendo a participação da família como espaço privilegiado de transmissão de valores, saberes e tradições.

No contexto deste estudo, essa dimensão se faz ainda mais significativa, pois os jovens compartilham sua rotina com os familiares, seja nas atividades domésticas ou seja no trabalho nos canteiros e feiras. Além disso, em muitos casos, também dividem o próprio espaço escolar, o que pode ampliar as possibilidades de troca de saberes na convivência intergeracional na escola.

Vansina (2010, p. 146) corrobora essa concepção do poder da família na educação de práticas culturais, ao afirmar que “toda instituição social, e também todo grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo, um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição, que o explica e o justifica.” Nesse sentido, a instituição familiar, enquanto guardiã de saberes, práticas e significações culturais, constitui-se em importante aliada da escola no processo educativo.

Essa parceria, entretanto, não deve restringir-se apenas aos espaços domésticos ou laborais, mas que se estenda também de forma colaborativa à esfera decisória, promovendo a participação ativa das famílias na construção das práticas pedagógicas. Entretanto, observa-se que essa participação ainda se encontra em processo de construção no âmbito escolar. Tal constatação fica evidente no PPP da instituição, ao reconhecer que “a participação da família ainda é um desafio a ser superado” (Itapicuru, 2022, p. 8). Essa afirmação deixa evidente a necessidade de ampliar o envolvimento das famílias nas decisões escolares e de consolidar estratégias que favoreçam uma integração efetiva e contínua entre escola e comunidade, superando os limites de ações pontuais, como reuniões de pais e encontros em datas comemorativas, por exemplo, e promovendo uma corresponsabilidade formativa.

Por fim, nessa categoria, percebeu-se que as crianças e adolescentes reconhecem na escola uma oportunidade de transformação e progresso, enquanto adultos e idosos enxergam na família uma aliada importante da escola no processo de preservação dos saberes locais. A articulação entre essas gerações, mediada pelo professor, pode contribuir para fortalecer o sentimento de pertencimento e fomentar a continuidade dos saberes culturais locais, evidenciando o papel central da escola como elo entre saberes, afetos e territórios. Nesse sentido, Deve-se investir no papel da escola como ponte entre tradição e inovação, favorecendo o diálogo intergeracional e a valorização cultural local.

Essa categoria ressalta a importância da integração entre escola e família no processo educativo, apontando que ambas podem atuar de maneira colaborativa na valorização e preservação da cultura local. Dessa forma, fortalece-se o vínculo dos estudantes com sua comunidade, ao mesmo tempo em que se desenvolve o sentimento de pertencimento e de responsabilidade pela continuidade dos saberes coletivos.

4.2. OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE OS SABERES DA TRADIÇÃO NA ESCOLA

Essa subseção apresenta a análise das entrevistas realizadas com as professoras Cristiana e Cidinei, abordando seus conhecimentos acerca dos saberes tradicionais da comunidade e como esses vêm sendo incorporados em suas práticas pedagógicas através de processos comunicacionais.

Para tanto, após a etapa de pré-análise do material (Bardin, 2016), foram delimitadas as seguintes categorias: 1 – Transmissão dos saberes na prática pedagógica; 2 - Saberes da tradição e currículo; 3 - Saberes da tradição, escola e comunidade; 4 - Saberes da tradição e prática pedagógica; 5 – Desafios na valorização de saberes e 6 – Relação do professor com os saberes da comunidade. Algumas dessas categorias foram divididas por eixos temáticos, de acordo com a especificidade dos temas emergidos, conforme estão detalhadas no Quadro 9 e ao longo da análise por categorias a seguir.

Quadro 9: Categorias analíticas e temas revelados – Entrevistas

(continua)

CATEGORIAS	TEMA		INCIDÊNCIA
Transmissão dos saberes na prática pedagógica	Escrita		5
	Oral/performática		4
	Leitura		2
	Visual		4
	Comunicação oral		3
	Comunicação digital		1
Saberes da tradição e currículo	Interconexão entre conhecimentos locais e curriculares		8
	Acesso limitado ao PPP		6
	Planejamento como diálogo		2
	Flexibilidade		2
Saberes da tradição, escola e comunidade	Valorização da tradição	Anseio de estudantes do noturno em preservar a tradição	4
		Ampliação dos espaços escolares	2
		Escola como espaço de valorização da tradição	1
		Convivência entre brincadeiras antigas e atuais	1

Quadro 9: Categorias analíticas e temas revelados – Entrevistas

(continuação)

CATEGORIAS	TEMA		INCIDÊNCIA
Saberes da tradição e prática pedagógica	Desafios e contradições	Ausência de diálogo entre escola e comunidade	1
		Divergência entre fontes documentais e orais	1
		Importância do trabalho com tradições desde o regular	1
	Evidências no cotidiano das aulas	Reflexões na EJA sobre o trabalho com as tradições no Regular	2
		Calendário a partir de fatos locais	1
		Reflexões sobre medicina popular	1
		Comparações na EJA sobre brincadeiras antigas e atuais no Regular	1
		Manifestações de saberes da agricultura	1
	Atividades e participação	Feiras e eventos municipais	4
		Relação de troca entre discentes da EJA	2
		Trabalho interdisciplinar	1
		Feira na escola	1
		Folclore local	1
		Pesquisa	1
		Trabalho sobre ervas medicinais	1
	Benefícios percebidos	Promoção do protagonismo e autonomia do estudante	5
		Maior motivação dos estudantes	3
		Troca de saberes entre as turmas da EJA	2
		Aumento da autoconfiança e perseverança	1
		Aumento da assiduidade e participação nas aulas	1
		Participação da família	1
		Reflexão sobre problemas ecológicos locais	1
	Benefícios possíveis	Fortalecimento da identidade cultural	1
		Valorização da diversidade cultural	1
		Promoção da cultura local	1
	Sugestões de práticas	Criação de horta na escola	2
		Divulgação através de vídeos e exposições	1
		Promoção de troca intergeracional	1
		Adequação do calendário escolar	1
		Atividades de resolução de problemas locais	1
		Projeto de memórias	1

Quadro 9: Categorias analíticas e temas revelados – Entrevistas

(conclusão)

CATEGORIAS	TEMA		INCIDÊNCIA
		Folclore	1
		Promoção de eventos culturais	1
		Meio ambiente e Agricultura como temas geradores	1
		Incorporação do tema nos projetos escolares	1
		Envolvimento da família e comunidade	1
Desafios na valorização de saberes	Adequação do Currículo aos saberes locais		1
	Documentação de conteúdo		1
	Desinteresse dos jovens pelos saberes dos mais velhos		1
	Falta de integração entre os professores dos turnos		1
	Sensibilidade da gestão escolar		1
	Tempo de estudo e pesquisa para o professor		1
Relação do professor com os saberes da comunidade	Reconhecimento	Manifestações religiosas e culturais da comunidade	7
		Mais velhos como fonte de saberes e guardiões da história e cultura	4
		Agricultura como identidade	4
		Agricultura familiar como cultura	3
		Importância dos saberes tradicionais	2
		Práticas que vem sendo resgatadas na comunidade	1
		Preconceito religioso	1
		Mudança na cultura agrícola	1
		Agricultura familiar como fonte de renda e essencial pra vida urbana	1
		Importância dos espaços como meio de circulação e preservação	1
		Tradições indígena e afro-brasileira na comunidade	1
	Envolvimento	Aprendiz no processo pedagógico com as tradições	6
		Luta para manter a tradição viva	2
		Orgulho em fazer parte da comunidade e da escola	1
		Aprendizado das tradições no cotidiano	1

Fonte: elaboração da autora (2025).

a) Transmissão dos saberes na prática pedagógica

Essa categoria evidenciou os seguintes temas: **leitura (2)**; **escrita (5)**, **comunicação oral (3)**; **oral/performática (4)**; **visual (4)** e **comunicação digital (1)**. Em cada um deles, foi possível perceber os processos comunicacionais envolvidos na forma como os saberes da tradição são incorporados e mobilizados na prática pedagógica, conforme emergiu nas falas das professoras participantes da pesquisa. Verificou-se, assim, a utilização de tipos e meios de comunicação na transmissão desses saberes, o que revela uma abordagem múltipla e integrada do tema.

A **leitura** se apresenta na consulta a documentos escolares e dicionários. Já a **escrita** se manifestou, sobretudo, em atividades escritas. Enquanto a **comunicação oral** ocorre em práticas como leitura de cordel autobiográfico, leitura de entrevistas transcritas, discussões em sala de aula, apresentação de seminários e aulas dialogadas, destacando a valorização da oralidade e do diálogo como instrumentos pedagógicos. Em sua dimensão **oral/performática**, esteve presente em apresentações culturais, desfiles cívicos, dramatizações e feiras, evidenciando o caráter expressivo e coletivo da tradição, como se pode verificar na imagem abaixo.

Imagem 14: Desfile cívico: jogos e brincadeiras antigas



Fonte: Núcleo VI (2025).

A Imagem 14 apresenta uma integração de outros tipos de comunicações também, como a comunicação escrita, já mencionada, a **visual**, qual, por sua vez, além de aparecer em outras comunicações mencionadas, concretizou-se, principalmente, em cartazes, no uso de objetos, vestimentas e plantas, que funcionaram como suportes capazes de tornar visíveis e tangíveis os conteúdos

trabalhados. Por fim, destaca-se a **comunicação digital**, especialmente na divulgação de trabalhos pedagógicos, como fica expresso nesse relato da professora Cristiana (02 de julho de 2025).

[...] teve um aluno que faltou na aula e, aí, fez um cordel para a mulher, que ela estava fazendo falta. Aí todo mundo deu risada! Foi uma coisa mais linda! Ele mandou o áudio no grupo. O professor (que não é meu aluno) o professor dele dizendo o cordel. Tinha, assim, lendo o cordel dele.

O uso do grupo de WhatsApp para a socialização das atividades desenvolvidas pelos estudantes evidencia uma articulação entre os saberes tradicionais e as linguagens contemporâneas. Contudo, conforme percebido na análise dos questionários, os estudantes não têm acesso direto à página da escola no Instagram, rede de grande visibilidade. A divulgação através dessa rede poderia aumentar o alcance dessa iniciativa. Porém, a página, criada por mim em 2021, e ainda ativa, não parece ter alcançado efetivamente o público a que se destina, o que se confirma tanto pela ausência de menções das professoras, quanto nas respostas dos estudantes (Tabela 1).

Cada uma das atividades mencionadas envolve múltiplas formas de comunicação. Um cartaz, por exemplo, não se limita apenas à comunicação visual, mas integra também a escrita e a leitura, compondo uma experiência comunicativa mais ampla. O mesmo ocorre nas demais práticas, apesar de representarem um tema e não outro. Os diferentes tipos de comunicações se entrelaçam, ampliando os modos de expressão e compreensão.

Os processos comunicacionais se manifestam, nessas atividades, de diferentes maneiras, variando entre formas mais lineares de transmissão e outras mais dinâmicas, que consideram a participação ativa do receptor. Por exemplo, a leitura de um dicionário representa uma forma de comunicação mais mecânica, definida por Straubhaar e LaRose (2004, p. 10) como uma “comunicação de sentido único”, em que “o fluxo da informação vai exclusivamente da fonte ao receptor”. Nesse caso, há uma possibilidade limitada de feedback direto com o autor (a fonte), caracterizando-se, portanto, como um processo predominantemente unilateral.

Em contrapartida, atividades como um seminário favorecem uma comunicação mais interativa, na qual os participantes podem expressar dúvidas, opiniões e até reações não verbais que podem influenciar a postura do emissor. Esse tipo de interação corresponde ao que Straubhaar e LaRose (2004, p. 10) denominam comunicação de “duplo sentido”, justamente por permitir a troca e a interatividade entre fonte e receptor.

Não se pretende, aqui, discutir detalhadamente os benefícios de cada atividade desenvolvida, nem a eficácia dos processos comunicacionais nelas presentes, mas destacar que a promoção de atividades pautadas em processos comunicacionais mais dialógicos tende a despertar maior interesse e motivação por parte dos estudantes, além de favorecer a interação e a participação ativa no processo de aprendizagem.

A comunicação digital, usada para divulgar as atividades desenvolvidas, é um exemplo expressivo desse tipo de prática, pois possibilita uma “[...] conversão de sons, imagens e textos” Straubhaar e LaRose (2004, p.15), permitindo a circulação e a apropriação de conteúdos de forma múltipla e dinâmica. Essa característica pode ampliar as possibilidades de expressão e de construção do conhecimento na prática pedagógica.

b) Saberes da tradição e currículo

Essa categoria aponta de que forma os saberes da comunidade estão sendo considerados e integrados ao currículo escolar, analisando o potencial dessas práticas culturais locais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a identidade cultural dos estudantes.

Assim, revelou-se os seguintes temas: **acesso limitado ao PPP (6)**, **interconexão entre conhecimentos locais e curriculares (8)**, **planejamento como diálogo (2)**, **flexibilidade (2)**. Percebe-se uma tensão significativa entre a proposta de integração dos saberes tradicionais ao currículo escolar, prevista na BNCC (2018), e a realidade vivida pelos docentes no cotidiano escolar.

A recorrência de respostas indicando **acesso limitado ao PPP** aponta para uma lacuna na gestão democrática e na efetivação do currículo como instrumento coletivo de construção do conhecimento. Isso se pode perceber nesta fala de uma das professoras: “Na verdade, a gente nunca teve acesso totalmente ao PPP.” (Professora

Cristiana (02 de julho de 2025). Essa professora deixa evidente que tem acesso apenas à Proposta pedagógica, incluída no PPP. Esse acesso limitado ao documento pode comprometer a intencionalidade pedagógica e enfraquecer a articulação entre o currículo formal e os saberes locais, apesar dessa professora mencionar os trabalhos realizados incluindo os saberes da tradição.

Essa limitação de acesso ao documento orientador da prática pedagógica da instituição revela uma contradição em relação ao próprio processo de sua construção. O texto registra que “o Núcleo VI decidiu organizar seu trabalho pedagógico para um período de cinco anos, de forma integrada, contando com a participação de representantes dos segmentos de pais, alunos, professores e funcionários [...]” (Itapicuru, 2022, p. 4). Ou seja, embora o documento tenha sido elaborado de maneira coletiva e participativa, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar, a restrição ao seu acesso, por parte do professor, enfraquece o princípio de democratização e transparência que fundamentou sua criação.

Por outro lado, os temas: **Interconexão entre conhecimentos locais e curriculares e planejamento como diálogo** entre currículo, saberes da tradição e prática evidenciam um movimento, realizado pela equipe pedagógica, no sentido de reconhecer o valor pedagógico dos saberes tradicionais e empenho em sua integração nas ações pedagógicas. A professora Cristiana, ao ser questionada se a organização curricular possibilita que os saberes tradicionais da comunidade sejam incluídos no planejamento escolar? (Apêndice D), respondeu que “com certeza, está sempre incluído lá, nos planejamentos.” (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025). Sua resposta evidencia que essa interconexão acontece na prática, que esse currículo contextualizado com a cultura local é construído no planejamento e executado na prática.

A narrativa evidencia também a importância do planejamento como forma de diálogo entre currículo local e formal. Esse dilema fica mais explícito no relato, a seguir, dessa professora:

Na hora de documentar a questão do diário, na hora do planejamento, né? Porque assim, como a gente tem um plano já, um currículo, né? A matriz e tudo, e ali dentro não tá os saberes [sic], as coisas da comunidade. Então, o que tem... aquela parte que tem os saberes do município, a gente encaixa da nossa comunidade. A gente não vai pegar de outro povoado ou da sede, a gente tenta encaixar o da gente. Foi

na semana da água, que a gente foi falar sobre a água e, tipo assim, como é Água Termal em Itapicuru, aí a gente vai falar o que? Que nossa comunidade era cheia de riacho. Então veio a se... a seca não, o desmatamento, que acabou secando esses riachos. Então, quando a gente trabalhou isso aí, foi história na sala. Por que foi que secou os riachos[sic]? De quem era a culpa? Então, a gente encaixou as coisas da nossa comunidade, não do município em si. (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

Essa afirmativa mostra a importância do planejamento como elo entre o currículo comum e o contexto local, evidenciando a preocupação dos professores em contextualizar o ensino a partir dos saberes da comunidade. A educadora destaca a necessidade de adaptar o conteúdo formal à realidade vivida pelos estudantes, incorporando elementos do território onde estão inseridos. Sonia Kramer, ao definir proposta pedagógica ou curricular, explica que ela

[...] é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar [...] Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta (Kramer, 1997, p. 19).

Com base nessa compreensão de currículo, entende-se que uma proposta pedagógica não deve ser fixa ou imutável, mas pensada a partir de um lugar e para esse lugar, sendo constantemente revisitada. Estamos em permanente transformação, e a escola, como formadora e propulsora de transformações, precisa acompanhar e refletir essas mudanças. A prática pedagógica mencionada pela professora da comunidade expressa justamente esse movimento de ressignificação do currículo (Kramer, 1997), no qual os conteúdos oficiais são reinterpretados à luz das experiências locais, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade. Ainda, segundo Kramer (1997), pensar uma proposta pedagógica implica contextualizá-la em seu meio social, reconhecendo e valorizando a cultura como elemento fundamental do processo educativo.

Essa autonomia das instituições escolares encontra respaldo normativo tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Esses documentos reconhecem a importância de que as escolas exerçam sua liberdade pedagógica na seleção de abordagens, recursos e

práticas que valorizem as identidades, os territórios e as experiências culturais dos sujeitos que as compõem.

Nessa mesma direção, Libâneo (2006, p. 222) destaca a função do planejamento como articulador do currículo, prática e contexto social ao definir que ele “[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Assim, o planejamento, além de se constituir como instrumento de organização da prática pedagógica, possibilita que a escola dialogue com os desafios, os saberes e as vivências de seu entorno, aproximando a educação da vida cotidiana dos estudantes.

Práticas como essa, apontada pela professora, pode fortalecer a identidade cultural, estimular o protagonismo comunitário e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Essa postura demonstra que ela e os envolvidos na ação reconhecem a importância de uma abordagem curricular mais flexível e sensível às especificidades culturais da comunidade.

Esse movimento de inserção dos saberes locais na prática pedagógica remete ao próximo tema identificado: **flexibilidade** do currículo. Tal aspecto se evidenciou nas iniciativas planejadas e executadas pelas docentes, que incorporam histórias, acontecimentos e conhecimentos da comunidade à prática pedagógica. Essa postura pedagógica reforça a necessidade de repensar as estruturas normativas que orientam o currículo, de modo a favorecer maior abertura à diversidade de saberes e à valorização das culturas locais.

Nessa perspectiva, Libâneo (2006, p. 17) enfatiza que a prática educativa é “[...] o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.” Dessa forma, a flexibilidade curricular, que permite articular conteúdos formais com os contextos socioculturais específicos, potencializa a formação crítica e a atuação transformadora dos estudantes em suas comunidades.

Em geral, a análise aponta para uma iniciativa importante de tentar articular o currículo escolar com os saberes da tradição. Contudo, esse movimento se mostra fragilizado pelo acesso limitado ao PPP e pela ausência de uma cultura institucional que valorize e legitime o conhecimento comunitário como componente essencial do

processo educativo. Há, portanto, um desafio urgente de formação continuada dos professores e de revisão das práticas da gestão escolar, a fim de promover uma educação contextualizada, intercultural e comprometida com a preservação dos saberes locais.

Há um forte potencial de fortalecimento da identidade cultural local e de construção de um currículo mais inclusivo e plural. Contudo, para que isso se consolide no coletivo escolar, será necessário um esforço mais estruturado em termos de formação docente, planejamento pedagógico e políticas educacionais que legitimem esses saberes no interior da escola.

c) Saberes da tradição, escola e comunidade

Esse eixo traz a relação entre saberes da tradição, escola e comunidade, como se dá a relação entre escola e comunidade na preservação dos mesmos, destacando diferentes dimensões dessa interação. Esse eixo foi subdividido em dois: Valorização da tradição e Desafios e contradições. Essas subcategorias apontam o reconhecimento da importância da tradição pelos professores, o reconhecimento da escola como espaço legítimo e para a valorização e transmissão dos saberes tradicionais e os desafios para essa concretização na prática.

Em relação ao eixo: Valorização da tradição, emergiram os temas: **escola como espaço de valorização da tradição (1), convivência entre brincadeiras antigas e atuais (1), anseio de estudantes do noturno em preservar a tradição (4), importância do trabalho com tradições desde o regular (1).**

O tema a **escola como espaço de valorização da tradição**, percebido por uma das professoras, sugere que há um reconhecimento da escola como ambiente de preservação cultural, como também foi observado entre os estudantes. Isso indica que os participantes enxergam a escola como agente de valorização da tradição. O tema reafirma a visão da escola como espaço possível de preservação cultural. Essa perspectiva dialoga com o que propõe o DCRB, ao afirmar que,

no processo de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento das competências gerais para a Educação Básica encontra um espaço intencional e de aprofundamento da contextualização das especificidades, sendo estas dos estudantes, individualmente, de seus municípios e territórios (Bahia, 2022, p. 26).

A escola, nessa perspectiva, é compreendida como um lugar de pertencimento e fortalecimento das identidades culturais locais.

Quanto ao tema: **convivência entre brincadeiras antigas e atuais**, ele foi identificado no relato da professora Cidinei (04 de julho de 2025), que descreveu uma atividade desenvolvida na escola sobre essa temática, evidenciando como tais práticas ainda estão presentes na comunidade. A atividade se mostrou relevante por promover o diálogo entre escola e comunidade, a partir de pesquisas realizadas com os familiares, possibilitando a troca de informações e fortalecimento da relação escola e comunidade. Isso contribui tanto para a valorização das atividades lúdicas, quanto para a preservação das tradições culturais da comunidade. Nessa perspectiva, Rufino (2021, p. 49) ressalta que “o chão da escola nos convida a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo”, lembrando que o espaço escolar é também um lugar de construção coletiva e de reconhecimento das identidades culturais que o compõem.

Quanto ao **anseio dos estudantes do período noturno em preservar a tradição**, emergido com frequência nas falas da professora da EJA, com quatro incidências, o tema reforça a forte dimensão afetiva e identitária desses alunos, também observado nos questionários. O desejo de 'manter viva a tradição', frase muito mencionada por essa participante, confirma a estreita conexão que estabelecem com a cultura local, algo que também ficou evidenciado nas respostas dos participantes do Grupo 2 (adultos e idosos). Esses dados sugerem que, embora os saberes tradicionais tenham começado a ganhar espaço na escola, sua valorização ainda ocorre de forma tímida entre os jovens.

Além disso, o tema ressalta o papel da professora como ouvinte sensível e atenta aos anseios e preocupações dos estudantes em relação ao futuro dos saberes da comunidade. Freire (1996, p. 58) enfatiza a importância da escuta como dimensão essencial do ato educativo, ao afirmar que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.” Esse autor reforça a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas, como a dessa professora, pautadas na escuta ativa e no respeito e reconhecimento dos saberes dos estudantes.

Outro tema mencionado foi a **importância do trabalho com tradições desde o ensino regular**, apontado também pela professora da EJA, indicando que há uma

percepção da mesma de que o contato com tradições deve começar cedo, no ensino regular, para que os estudantes cresçam valorizando essas práticas. Assim, essa docente relata:

Eu deveria ter trabalhado assim já da turma do regular. Porque a gente hoje trabalha bastante com o EJA. Mas eles já são pessoas que já sabem desses saberes. Então, para não deixar morrer, essa questão da comunidade, eu penso que poderia ter agregado de alguma maneira em alguma das disciplinas, no currículo da escola, para poder trabalhar em relação aos saberes da comunidade. para as crianças já crescerem sabendo daquilo. Porque, muitas vezes, os pais não trabalham, não tem como falar, e acaba sendo esquecido (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

O depoimento evidencia uma reflexão crítica sobre o papel da escola na continuidade e preservação dos saberes locais, ressaltando a importância de inseri-los desde às etapas iniciais da escolarização. Nesse sentido, Freire (1996) defende que a escola deve respeitar e incorporar em sua prática pedagógica tais conhecimentos, socialmente construídos no cotidiano. Rufino (2021, p. 9) complementa ainda que “a educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica.”

A professora reconhece que os estudantes da EJA já possuem esses conhecimentos em virtude de suas vivências e experiências comunitárias, o que abre caminho para a promoção de um diálogo intergeracional entre esses educandos e os alunos do ensino regular. Essa aproximação pode favorecer a troca de saberes e a valorização mútua da cultura da comunidade na escola.

Em relação à subcategoria: Desafios e contradições, apareceram os temas **ausência de diálogo entre escola e comunidade (1)**, **divergência entre fontes documentais (1)** e **orais e ampliação dos espaços escolares (2)**.

A **ausência de diálogo entre escola e comunidade** e a **divergência entre fontes documentais** apareceram na fala da professora da comunidade, ao relatar episódios que levaram estudantes a pesquisarem sobre fatos da comunidade, especificamente sobre a agricultura local, fora dela, e, não achando informações, recorreram à comunidade. Ocasão em que a professora percebeu fatos divergentes entre documentos escolares e fontes orais. Essas ocorrências indicam a necessidade de fortalecimento desse diálogo para que a escola perceba as fontes orais da

comunidade como algo importante para o reconhecimento e sistematização da história e cultura local. A presença dessa contradição, entre fontes orais e documentais, sugere, assim, um desafio epistemológico, sobre o conhecimento validado pela escola.

A **ampliação dos espaços escolares** foi mencionada pelas duas participantes. Elas percebem a reforma, prevista para a escola, como uma oportunidade para a implementação de uma horta escolar, a ser desenvolvida e mantida com a participação ativa dos estudantes, como uma oportunidade de integrar escola e comunidade, como uma forma de valorização dos saberes locais.

Como tão dizendo que vão ampliar mais a escola, pode acontecer de deixar um espaço para a gente fazer isso, uma horta, que eles possam aprender como utilizar essas plantas medicinais, que eles já conhecem, que eu sei que sabem, porque já vem passado de geração a geração, né? Eles aprendem com os pais, com os avós, tudo isso pode acontecer também na própria escola. (Professora Cidinei, 04 de julho de 2025).

Esse anseio das participantes indica que há uma preocupação de ambas em romper com uma visão de currículo homogêneo e descolado da realidade local, aproximando a escola da cultura viva da comunidade, da realidade dos estudantes. A agricultura é algo que movimenta a comunidade, que já faz parte da rotina dos estudantes do diurno e noturno. A implementação dessa horta, agregando plantas conhecidas na comunidade por suas propriedades medicinais, iria contribuir para manter a tradição viva na escola. Pode também propiciar um momento de troca intergeracional entre os estudantes.

Enfim, observou-se na categoria um movimento de valorização dos saberes tradicionais no ambiente escolar, impulsionado pelos educadores. No entanto, ainda se trata de um processo em construção, com tensões e contradições, principalmente no reconhecimento de diferentes formas de saber, oral e documental e na institucionalização dessas práticas no currículo.

d) Saberes da tradição na prática pedagógica

Essa categoria está subdividida em cinco subcategorias: Evidências no cotidiano das aulas, trazendo as manifestações de saberes dos estudantes no âmbito escolar; Atividades e participação, que enumera exemplos das práticas que vem sendo desenvolvidas na escola sobre os saberes da tradição da comunidade;

Benefícios percebidos, onde é abordado os benefícios percebidos nos relatos das práticas pedagógicas envolvendo os saberes da comunidade; Benefícios possíveis, aborda-se a percepção das professoras sobre os benefícios do trabalho com tais saberes; Sugestões de práticas, que enumera práticas sugeridas pelas professoras a serem desenvolvidas na escola que podem contribuir para a valorização e preservação dos saberes da comunidade.

Quanto à primeira subcategoria: **Evidências no cotidiano das aulas**, os relatos das professoras indicam que, em diferentes momentos, os estudantes manifestam conhecimentos relacionados às tradições aprendidas com os familiares ou no convívio comunitário. Essas manifestações surgiram de maneira variada, elencadas nos seguintes temas: **reflexões sobre medicina popular (1); calendário a partir de fatos locais (1); reflexões na EJA sobre o trabalho com as tradições no Regular (2); comparações na EJA sobre brincadeiras antigas e atuais no Regular (1); manifestações de saberes da agricultura (1).**

Sobre as **reflexões sobre medicina popular**, além do trabalho já desenvolvido na escola sobre essa temática, a professora da EJA observou que o assunto surge frequentemente nas falas dos alunos. Eles costumam indicar, aos colegas e professora, usos de remédios caseiros para o trato de enfermidades ou solicitar que a docente retome discussões e atividades sobre o tema. Assim ela relata:

Cada dia, quando a gente tá no meio da aula, eles param pra falar alguma coisa, principalmente em relação às ervas, que a gente fica, às vezes, eu estou com dor de cabeça, peço um remédio, aí eles dizem: “Vá tomar um chá disso.” Aí começam a falar as coisas sobre ervas. É... coisa de tradição, né? (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

Percebe-se a relação desses estudantes com a natureza, de sensibilidade e escuta, qual Rufino (2021) associa a tradição ancestral e a visão desses estudantes da escola como espaço seguro e acolhedor de seus saberes herdados.

Em relação ao **calendário a partir de fatos locais**, evidenciou-se que os estudantes recorrem a acontecimentos históricos de sua própria comunidade como referência para marcar ou identificar determinadas datas, algo também herdado da tradição oral.

As **Reflexões na EJA sobre o trabalho com as tradições no Regular** foi relatado pela professora da comunidade, que mencionou a queixa dos estudantes quanto à ausência de um trabalho sistemático com as tradições junto às crianças do ensino regular, algo que também foi levantado por ela, como já explicitado. Rufino (2021, p. 10) corrobora essa reflexão da professora e seus estudantes ao entender que “[...] a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las [...]”, não se fazer omissa ou reforçar padrões sociais existentes.

Essas reflexões denotam a valorização, por parte dos alunos do turno noturno, dos saberes oriundos de suas comunidades, e preocupação com a preservação e a resistência desses conhecimentos diante dos desafios impostos pela modernidade. Destaca-se, nesse sentido, a questão da Internet, vista pela maioria dos estudantes como fator de preocupação, de acordo com a análise das respostas dos estudantes, devido ao interesse que desperta nos jovens, podendo distanciá-los dos saberes tradicionais. Algo que este estudo entende como podendo ser aliado, se for feito ‘bom uso’ desses meios para impulsionar a aprendizagem e divulgação da cultura local na escola.

Quanto as **comparações na EJA sobre brincadeiras antigas e atuais no Regular**, o tema está interligado ao anterior em seu propósito, de integração da cultura local às práticas pedagógicas, e emergiu também das críticas dos estudantes em relação à escola, que, segundo eles, de acordo com a professora Cristiana, deveria explorar mais as brincadeiras antigas com crianças e adolescentes.

A gente estava na sala e a turma do regular deixou algumas brincadeiras, que eles iam fazer, que era de uma pescaria, de uma bolinha... e eles falaram assim: “Antigamente as brincadeiras no São João eram o que? Corrida de saco, a do ovo, aí tinha a questão da cabra-cega, quebra-pote, para encher de doce e a criança tentar quebrar e as outras pularem em cima” (que eu tinha medo, que era criança, né? Nunca participei.). Então... isso eles questionam pra gente. Por que que a escola não trabalha esses tipos de brincadeira? Por que agora está sendo uma brincadeira eletrônica, onde tá tirando muito a concentração dos alunos? Eles: “Por que não traz essas brincadeiras? Não resgatam pra escola? Não essas que estão fazendo... certo, que é bom para a criança, mas não deixar morrer aquelas brincadeiras, que eram brincadeiras que eles se divertiam, iam pra rua brincar” [...] (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

Tal relato evidencia a importância atribuída pelos estudantes ao brincar como prática cultural e expressão de sua ancestralidade. Os questionamentos feitos à

professora revelam a percepção do brincar não apenas como atividade lúdica, mas como elemento de continuidade histórica e de resistência cultural. Pinto, Silva e Nunes (2022), ao catalogarem jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, identificam práticas como *cabra-cega*, *quebra-pote* e *pula-corda*, entre outras, como manifestações de herança afro-brasileira.

Rufino (2021), ao defender o brincar como um ato de liberdade e transgressão ao sistema, contribui para compreender a reflexão dos estudantes, que reconhecem nas brincadeiras tradicionais uma forma de manterem viva a memória coletiva de sua comunidade. Conforme o autor, “existem sabenças que se inscrevem com o corpo, a batida do pé no chão e o riso emendado no ar” (Rufino, 2021, p. 58), o que reforça a dimensão corporal, simbólica e afetiva do saber brincante, presente nas vivências culturais que atravessam gerações na comunidade do Catu Grande.

Quanto as **manifestações de saberes da agricultura** observado na escola, o tema reforça a centralidade da agricultura na vida dessa comunidade rural, evidenciando que os conhecimentos transmitidos de geração em geração sobre o uso da terra e dos recursos naturais permanecem vivos no cotidiano. Esses saberes, além de orientar práticas de subsistência e trabalho, constituem um elemento fundamental da identidade coletiva, fortalecendo os vínculos entre tradição, território e modos de vida locais.

No geral, ficou evidente a compreensão dos estudantes sobre o papel da escola como agente de transformação e de reconhecimento da cultura local.

Na subcategoria: Atividades e participação, foram identificados diferentes temas que evidenciam a forma como as tradições são trabalhadas e valorizadas no contexto escolar, sendo eles: **trabalho interdisciplinar (1); relação de troca entre discentes da EJA (2); feira na escola (1); feiras e eventos municipais (4); folclore local (1); pesquisa (1); trabalho sobre ervas medicinais (1).**

O **trabalho interdisciplinar** se configura como eixo integrador no desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. Um exemplo disso foi o estudo sobre ervas medicinais, atividade que mobilizou múltiplas competências: escrita, leitura, consulta ao dicionário (com possibilidade de ampliar para pesquisa na internet), uso de

quantidades e medidas na descrição do preparo de chás e banhos, além de conhecimentos específicos sobre plantas e suas propriedades.

Em consonância com esse pensamento, a Resolução CEE/BA nº 97/2024, de caráter antirracista, vem enfatizar a importância de um trabalho pedagógico com esses saberes, de origem afro-brasileira e indígena, de forma articulada e contínua. Que o tratamento dessas temáticas não se limite a ações isoladas ou a datas comemorativas, mas sejam integrados ao cotidiano escolar, promovendo, assim, uma educação plural, crítica e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial.

Em relação ao tema: **relação de troca entre discentes da EJA**, destacou-se no diálogo entre estudantes de todas as turmas, compartilhando saberes e experiências relacionadas às tradições. Essa troca também se pode perceber no uso de **feira na escola**, como também nas **feiras e eventos municipais**. Essas feiras e eventos englobam interação em feiras escolares, desfiles cívicos e feiras culturais, espaços nos quais as tradições locais são expostas e celebradas. Observa-se, contudo, que, embora na feira local não tenha ocorrido uma troca intergeracional, e, mesmo diante do pouco incentivo à participação coletiva nos eventos fora da escola, observados nas respostas de estudantes dos dois grupos, evidenciando um desejo de envolvimento mais amplo, ainda assim, tais iniciativas se fazem significativas para a divulgação e valorização dos saberes e da cultura local, contribuindo para o fortalecimento da identidade comunitária.

Quanto à feira municipal, foi relatado pela professora o desejo que essa retorne, pois se configurava como espaço de expressão da cultura das comunidades, como fica expresso nesse relato da professora Cristiana (02 de julho de 2025), quando discorre: [...] Tem a questão da Feira da Cultura, que tinha antigamente, hoje, não tem mais. E a gente, tipo assim, já sabia que o Catu era a barraca da verdura. Aí, vinha aquela questão de ver aquelas hortaliças, pra... no final, cada um pegar alguma coisa.” Espaços como esse servem para a valorização das culturas da comunidade.

Já o tema **folclore local**, surgido no relato do desenvolvimento de atividades da professora com a turma do quinto ano, durante a tradicional ‘semana do folclore’, semana que envolve a data de comemoração do Folclore (22 de agosto), momento em que as escolas costumam trabalhar o folclore brasileiro em suas diversas

expressões (lendas, mitos, músicas, danças e culinária). Nessa experiência específica, a ênfase recaiu sobre elementos da própria comunidade, especialmente alimentos típicos e brincadeiras antigas, valorizando assim a cultura local dentro de uma proposta que, em geral, tende a priorizar conteúdos de alcance nacional.

Outra atividade desenvolvida com o quinto ano foi uma **pesquisa**, onde a professora orientou os alunos a realizarem entrevistas com familiares sobre brincadeiras de épocas passadas, comparando-as com as atuais. Como fica explícito nesse relato da professora Cidinei (04 de julho de 2025): “Eu fiz até um trabalho com eles na sala em que eles fizeram uma entrevista com os pais, avós... as brincadeiras da época deles, dos avós, dos pais e comparar com as deles de hoje. Eu fiz e obtive um bom resultado.” Essa prática mostra-se relevante por promover a interação entre gerações, envolver a família no processo educativo, estimular a escuta ativa e a reflexão dos estudantes, além de contribuir para o resgate e a valorização de práticas culturais tradicionais.

O **trabalho sobre ervas medicinais** foi desenvolvido através de um seminário com os estudantes do noturno, como já mencionado algumas vezes no texto, tema de grande interesse entre os estudantes, conforme relatado pela professora Cristiana. Essa atividade propõe um diálogo entre Ciência e saberes da tradição, valorizando a cultura local, ao mesmo tempo em que incita a importância dos conhecimentos científicos. Esse tipo de atividade representa uma prática pedagógica significativa e interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e da comunicação oral.

A proposta, ainda, favorece o protagonismo estudantil e a aprendizagem ativa, já que os estudantes constroem a aprendizagem coletivamente. De acordo com Libâneo (2006), cabe ao professor dominar os conteúdos curriculares para articular de forma competente o conhecimento científico com os saberes e experiências dos estudantes, tornando o processo educativo mais contextualizado, participativo e significativo.

Quanto a subcategoria: Benefícios percebidos, refere-se aos ganhos significativos apontados nos relatos das professoras a partir de suas práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com as tradições. Nos registros analisados, destacam-se benefícios, tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o

desenvolvimento sociocultural dos estudantes, evidenciando o potencial dessas atividades para a aprendizagem e para a valorização da cultura comunitária.

Nesses benefícios se destacaram nos seguintes temas: **promoção do protagonismo e autonomia do estudante (5); maior motivação dos estudantes (3); aumento da autoconfiança e perseverança (1); aumento da assiduidade e participação nas aulas (1); participação da família (1); troca de saberes entre as turmas da EJA (2); reflexão sobre problemas ecológicos locais (1).**

A **promoção do protagonismo e da autonomia** dos estudantes apareceu durante o desenvolvimento de suas atividades, seja de pesquisa, organização de seminários, participação ativa em feiras, criação de cordéis, espontaneamente, após o trabalho com a temática em sala de aula, como fica expresso nesse relato da professora Cristiana (02 de julho de 2025):

Então assim, tem algumas coisas que a gente consegue agregar no currículo, que eles podem contribuir e participar junto com a gente, não só deixar a gente trabalhar. Muitas das vezes, nessas coisas, quem faz é os alunos, não a gente. A gente dá ideia e eles que fazem aquele... todo aquele efeito e dá certo.

Assim, o tema surge na medida em que os alunos assumem papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, participando de atividades que lhes permitem construir, questionar e ressignificar saberes. Essa postura ativa repercute diretamente na **maior motivação dos estudantes e aumento da autoconfiança e perseverança**, uma vez que, ao terem seus conhecimentos e experiências reconhecidos, os estudantes passam a se engajar de maneira mais significativa nas aulas.

A professora Cristiana (02 de julho de 2025) ilustra esse movimento ao relatar: “Eles tão tão [*sic*] empolgados, que todo dia quando eu chego na sala, um diz assim: ‘Eu fiz um cordel.’” Esse testemunho evidencia o fortalecimento da autonomia e a motivação dos alunos ao partilharem produções que refletem sua vivência e cultura. Trata-se de um exemplo concreto do potencial de uma educação que valoriza o sujeito em sua singularidade e reconhece a riqueza das experiências culturais como parte constitutiva do processo formativo. Entende-se que a legitimação de seus saberes fortalece a autoestima e incentiva a continuidade no processo educativo.

Em relação ao desenvolvimento da autoconfiança e da perseverança dos estudantes, a professora Cristiana relata, ao comentar a participação de um aluno de 68 anos que ingressou na escola este ano:

[...] E ele, tipo, não participava das aulas. Ele entrou esse ano e ele tá bem empolgado. Quando falou da questão do cordel, ele cada dia tá vindo com um diferente [empolgação]. Não sai bem rimado o cordel dele, mas ele tá fazendo. Uma hora ele diz que vai dar certo. E vai dar certo, com fé em Deus. (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

Esse relato destaca a importância do trabalho com manifestações culturais, como o cordel, no processo de ensino-aprendizagem. A mudança de postura do estudante, que era pouco participativo e, após o envolvimento com a atividade, demonstra entusiasmo e perseverança, indica que práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas podem despertar o interesse e promover a inclusão de alunos historicamente marginalizados.

Destaca-se também o papel da educadora, de confiança e reconhecimento dos esforços dos estudantes. Isso incentiva o desenvolvimento dos mesmos. A fala da docente, permeada de afeto e esperança, também destaca o papel do vínculo entre professor e aluno como fator importante para a permanência e o sucesso escolar.

Ainda, de forma complementar, surgiram outros temas relevantes, como: **aumento da assiduidade e participação nas aulas**, que indica que a aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes favorece o vínculo com a escola. A **participação da família**, que fortalece o vínculo da escola com a comunidade através da prática pedagógica, criando espaços de interação intergeracional que fortalecem laços de pertencimento e continuidade cultural. De acordo com o DCRB,

é de responsabilidade da família e da escola proporcionar aos estudantes momentos de ensino e aprendizagem, justamente para que eles possam articular e estabelecer conexões entre as informações e conhecimentos presentes no cotidiano com foco no protagonismo estudantil, possibilitando novas experiências de leitura, escrita e oralidade relacionadas tanto ao contexto escolar quanto ao ambiente externo (Bahia, 2022, p. 159).

O documento destaca a importância da parceria entre família e escola no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa colaboração é essencial

para promover a articulação entre os saberes escolares e os conhecimentos vivenciados no cotidiano, favorecendo o protagonismo estudantil.

Já o tema: **troca de saberes entre as turmas da EJA** revela como o ambiente escolar pode se tornar um espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimentos, onde diferentes experiências de vida se encontram e se complementam. Ressalta-se, ainda, a importância de estender esse diálogo aos turnos diurnos, promovendo trocas intergeracionais entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, o que pode fortalecer a aprendizagem colaborativa e valorização da diversidade de saberes presentes na comunidade.

Por fim, o tema **reflexão sobre problemas ecológicos locais** evidenciou o caráter crítico e reflexivo da prática pedagógica contextualizada com a cultura local. Essa tipo de abordagem permite que os estudantes analisem práticas que podem prejudicar a comunidade ou gerar impactos negativos, como a seca de riachos, mencionada pela professora Cristiana, resultado da falta de informação e do uso inadequado dos recursos naturais. Essa forma de trabalho dialoga com a proposta freiriana dos “temas geradores”, em que os conteúdos são selecionados a partir de situações concretas do cotidiano dos alunos (Freire, 1994).

A inserção de temas enraizados no território favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das relações entre comunidade, saberes da tradição, meio ambiente e sustentabilidade, fortalecendo a responsabilidade socioambiental e a percepção de interdependência entre práticas culturais e preservação ambiental. Nesse sentido, Rufino (2021, p.50) destaca, ao definir sua concepção de “escola do futuro”, que esta deve “[...] ter um corpo docente múltiplo, o que implica contar com professoras e professores mais que humanos.” Esse autor nos convida a repensar o papel da escola como espaço vivo, e do professor sensível, que compreenda que sua ação de ensinar ultrapassa os limites da sala de aula.

Observa-se que os benefícios dessas práticas vão além do âmbito cognitivo, alcançando dimensões afetivas, sociais, culturais e até ambientais, o que reforça o papel da escola, também, como espaço de valorização identitária e de transformação social.

De acordo com essa subcategoria, infere-se que a valorização e o reconhecimento dos saberes tradicionais no ambiente escolar favorecem o processo

de ensino e aprendizagem, propiciando aumento da autonomia, motivação, autoconfiança, perseverança, assiduidade e participação dos estudantes nas aulas e contribui para o desenvolvimento do senso crítico, podendo promover, assim, senso de pertencimento cultural e transformação social. Isso tudo evidencia o potencial transformador de uma educação que reconhece e integra os saberes locais ao seu currículo escolar.

Em relação a penúltima subcategoria: Benefícios possíveis, destacam-se os ganhos potenciais que se pode alcançar a partir da prática de valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais, apontados pela professora de fora da comunidade, partindo de sua experiência no trabalho com os saberes da comunidade. Esses benefícios se referem às oportunidades que tais práticas podem oferecer para o desenvolvimento socioemocional e cultural dos estudantes e para a comunidade. Sendo eles: **fortalecimento da identidade cultural (1); valorização da diversidade cultural (1) e promoção da cultura local (1).**

Ao destacar esses aspectos, a educadora evidencia o poder transformador de uma escola engajada com seu contexto social e cultural. Esses temas sinalizam uma compreensão evidente do papel da escola como agente articulador entre o conhecimento científico e os saberes da comunidade. Essa articulação também foi observada no estudo de Neves *et al.* (2023, p. 16), que, em seu relato de experiência realizado em uma escola situada na Reserva Extrativista Chocoaré-Mato Grosso, em Santarém Novo, no estado do Pará, concluiu ser possível integrar uma perspectiva de educação popular à educação formal. Os autores afirmam que “[...] é possível fazer na educação formal uma educação popular, com um currículo escolar onde os alunos e a comunidade sejam participantes aprendendo e ensinando dentro de uma comunidade de aprendizagem.”

Essa perspectiva orienta para uma educação comprometida com o território, capaz de reconhecer e legitimar os conhecimentos produzidos pelas comunidades, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e enraizados em sua cultura. Como afirmou a própria educadora: “Eu percebo que relacionar saberes tradicionais com práticas pedagógicas é uma forma muito rica de valorizar a cultura local, promovendo a diversidade e, ao mesmo tempo, fortalecendo a identidade dos alunos.” (Professora Cidinei, 04 de julho de 2025). Ressalta-se que, ainda que essas

iniciativas caminhem de forma tímida ainda na escola, elas demonstram compromisso dessas educadoras com uma educação mais contextualizada e o reconhecimento dos efeitos desse tipo de educação para o estudante e sua localidade.

Por fim, a última subcategoria, dentro de ‘Saberes da tradição e práticas pedagógicas’: Sugestão de práticas, apresenta possibilidades de ações (sugeridas pelas professoras) que podem ser incluídas no planejamento das aulas, afim de se construir uma escola comprometida com a valorização da cultura local e diversidade cultural. Dessas atividades sugeridas, surgiram os seguintes temas: **divulgação através de vídeos e exposições (1); promoção de troca intergeracional (1); adequação do calendário escolar (1); criação de horta na escola (2); atividades de resolução de problemas locais (1); projeto de memórias (1); folclore (1); promoção de eventos culturais (1); meio ambiente e agricultura como temas geradores (1); incorporação do tema nos projetos escolares (1); envolvimento da família e comunidade (1)**. Os temas desse eixo apresentam um conjunto de sugestões de práticas educativas que podem ser um fio condutor na busca por articulação entre escola, comunidade e cultura local.

Observa-se uma pluralidade de propostas, como práticas voltadas para o âmbito formal, como a **adequação do calendário escolar**, inclusão dos temas **meio ambiente e agricultura como temas geradores** e a **incorporação do tema nos projetos**. Também, para vivências mais experienciadas, como: **criação de horta na escola, promoção de eventos culturais e folclore**. As sugestões mostram um interesse em equilibrar ensino estruturado e atividades de vivência prática.

Destaca-se a proposta de **criação de horta na escola**, incluindo plantas medicinais e a participação ativa dos estudantes. Essa prática, mencionada por ambas as participantes, é percebida como uma oportunidade de troca de conhecimentos, além de favorecer a valorização e a preservação dos saberes da comunidade no diálogo entre estudantes e professores.

Percebe-se, ainda, nessas sugestões, uma preocupação com a valorização da comunidade e da memória coletiva. Sugestões como: **projeto de memórias, promoção de troca intergeracional e envolvimento da família e comunidade** destacam a percepção de que o conhecimento não se limita ao espaço escolar, que ele é enriquecido quando integrado à história e as vivências dos educando. Nesse

sentido, Rufino (2021, p. 12-13) lembra que há sujeitos que aprenderam a intervir no mundo a partir de sua interação sensível com ele, reconhecendo que “existem plantas professoras, bibliotecas que residem em caroços, aulas que se dão com as marés, ensinanças sopradas em pé de vento, entre tantos outros modos de fazer”.

Essa perspectiva reafirma a importância do reconhecimento das múltiplas formas de se aprender e ensinar, que emergem das relações entre seres, saberes e territórios, retirando-se a centralidade da escola como único espaço legítimo de produção do conhecimento, fortalecendo a importância da articulação entre comunidade e escola.

Ramos, Rabinovich e Azampuja (2020) esclarecem que a troca intergeracional pode ocorrer também no próprio processo de aprendizagem do uso das tecnologias digitais. Nesse movimento, crianças e adolescentes, mais familiarizados com esses recursos, podem ensinar adultos e idosos a utilizá-los, ao mesmo tempo em que aprendem com eles os saberes da tradição, fortalecendo, assim, o diálogo entre gerações e a valorização dos diferentes modos de conhecimento. Assim concluem, a partir de seus estudos, que:

Não é apenas no computador que as crianças e jovens ensinam, entre as novas tecnologias, também estão os celulares, que vão se modernizando continuamente, como whatsapp, que é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Além de mensagens de texto, imagens e vídeos (Ramos, Rabinovich e Azampuja, 2020, p. 12).

Assim, conclui-se que, nesse movimento apresentado, de mediação dos saberes tecnológicos, há uma experiência potente de troca intergeracional que pode ser impulsionado na escola na promoção dos saberes locais.

Percebeu-se, ainda, uma preocupação das educadoras com a formação para a cidadania, ao surgir tema como: **atividades de resolução de problemas locais**. Tais práticas podem contribuir para a construção de uma abordagem educativa que aproxima os estudantes de suas realidades, estimulando uma postura crítica e participativa. Além disso, esse movimento favorece o desenvolvimento da reflexão e do senso crítico sobre acontecimentos e desafios da comunidade, possibilitando a comparação entre passado e presente e a compreensão de seu papel como cidadão.

Libâneo (2006, p.171) define esses tipos de estudos: projeto de memória, resolução de problema local, atividades que envolvem a problemática da comunidade, como “estudo do meio”. Segundo o autor, trata-se de “todos os procedimentos que possibilitam o levantamento, a discussão e a compreensão de problemas concretos do cotidiano do aluno, de sua família, do seu trabalho, da sua cidade, região ou país.” Essa abordagem propicia uma aprendizagem contextualizada, conectando o currículo escolar às vivências e realidades dos estudantes.

Também, percebeu-se a valorização da expressão cultural e identitária dos estudantes. A sugestão da professora da EJA para se utilizar o **Folclore** para trabalhar as manifestações locais, algo que já foi realizado pela professora do diurno, pode funcionar como ferramenta para fortalecer identidades e preservar tradições. Como também, a sugestão de **promoção de eventos culturais**, que pode promover a troca intergeracional e propiciar a continuidade da cultura local.

Por fim, a ideia de **divulgação através de vídeos e exposições** das atividades desenvolvidas pode promover a troca de saberes entre estudantes familiarizados com tecnologias e aqueles que dominam saberes tradicionais. Mostra, ainda, abertura dessas profissionais ao uso de tecnologias e linguagens contemporâneas para ampliar o impacto das práticas.

Os temas apresentados sugerem que as professoras conhecem práticas pedagógicas diversas, o que pode despertar o interesse dos estudantes, mas, sobretudo que pensam na intencionalidade das ações educativas, não a inovação pela inovação. Percebe-se, também, que a escola já é percebida por essas participantes como um centro articulador de cultura, memória, inovação e transformação social, onde aprender está intimamente ligado a viver, criar e compartilhar.

e) Desafios na valorização dos saberes

Essa categoria aborda as opiniões das entrevistadas acerca dos principais percalços que percebem na inclusão dos saberes da comunidade na prática pedagógica. Onde surgiram os seguintes temas: **adequação do Currículo aos saberes locais (1)**; **documentação de conteúdo (1)**; **desinteresse dos jovens pelos saberes dos mais velhos(1)**; **falta de integração entre os professores dos turnos (1)**; **sensibilidade da gestão escolar (1)** e **tempo de estudo e pesquisa para o professor (1)**.

Os temas da **adequação do currículo aos saberes locais** e da **documentação de conteúdo** das aulas estão interligados na medida em que a ausência de conteúdos relacionados diretamente à comunidade pode gerar dificuldades para o registro dos saberes comunitários no diário escolar. Essa lacuna resulta em uma dissonância frente às exigências formais de documentação dos conteúdos nos registros oficiais, como apontou uma das participantes. Esse impasse entre currículo, saberes da tradição e documentação legal fica evidente no seguinte relato:

Na hora de documentar... a questão do diário... na hora do planejamento, né? Porque, assim, como a gente tem um plano já... um currículo, né? A matriz e tudo. E ali dentro não tá os saberes, as coisas da comunidade, então, aquela parte que tem os saberes do município, a gente encaixa da nossa comunidade (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

A fala da professora mostra o esforço docente em buscar estratégias de conciliação entre as demandas formais do sistema escolar e a inclusão dos saberes da comunidade na prática pedagógica. Ao mencionar o “encaixe” dos conhecimentos locais no espaço reservado aos saberes do município, evidencia um processo de adaptação que, embora criativo, expõe os limites estruturais de um currículo que ainda não contempla plenamente a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais da comunidade, o que apresenta um desafio ao professor.

Esse tensionamento revela tanto às “táticas” (Certeau, 1998) das educadoras, que resistem à invisibilidade dos saberes comunitários no âmbito formal do currículo, quanto a necessidade de repensar os mecanismos de registro e valorização desses conhecimentos na prática escolar. De acordo com Libâneo (2006), a prática educativa está inserida na dinâmica das relações e formas de organização social, sendo orientada por interesses antagônicos às classes sociais. Assim, o “trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem - sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores.” Libâneo (2006, p. 21). Essa compreensão permite ao educador atuar de maneira crítica, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica e de produção de sentidos.

O tema **desinteresse dos jovens pelos saberes dos mais velhos** ficou evidenciado no relato da professora da EJA sobre a atitude de um discente jovem. A professora compartilha sua inquietação diante da escolha do estudante por buscar informações em instituições formais na sede do município, em detrimento do diálogo com membros mais velhos da comunidade:

Aí ele foi fazer essa pesquisa... Eu criei um pouco de revolta, que ele foi pra Itapicuru, pra SEDUC ou foi para a Câmara. Alguma coisa que ele foi procurar saber. Por que ele não procurou uma pessoa mais velha da comunidade para saber como foi que começou? Quem foi o primeiro? [...] (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

Sua fala expressa a tensão entre formas institucionalizadas de acesso ao conhecimento e a transmissão oral, que geralmente carregam saberes e conhecimentos de fatos preservados pelos mais velhos. A opção dos estudantes por fontes externas pode indicar tanto o prestígio social atribuído ao conhecimento formal, quanto um distanciamento geracional em relação às práticas culturais e memórias locais. Nesse sentido, a fala da professora denuncia uma lacuna na valorização dos saberes da comunidade, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que aproximem jovens e idosos, favorecendo a troca intergeracional e o fortalecimento da identidade cultural.

Cruz (2022) destacou, em seus estudos, o respeito e credibilidade dada à figura dos anciãos dentro do quilombo estudado por ela, aos saberes e experiências compartilhados por esses. Tal comunidade toma como referência de sabedoria uma senhora de 63 anos, líder do quilombo. Segundo Cruz (2022, p. 69), “ao procurar por alguém que possa conversar sobre a história e os saberes da comunidade, todos os quilombolas a indicam”. A autora evidencia o papel central que os mais velhos ocupam como guardiões da memória e do conhecimento tradicional, sendo reconhecidos, especialmente pelos jovens, como fontes legítimas de saber dentro da cultura quilombola.

O tema: **falta de integração entre os professores dos turnos**, aspecto identificado na fala da professora da EJA, ao comentar sobre o andamento de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação. A docente expressa não ter conhecimento sobre o que está sendo trabalhado nos turnos diurnos, o que demonstra

ausência de articulação entre os segmentos: “Aí, como o município tá querendo trabalhar isso, a gente, que é da EJA, ficou com a parte do cordel, o regular não sei qual foi a parte, mas a gente ficou com a parte do cordel. “ (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

O relato aponta para a existência de uma fragmentação pedagógica dentro da própria escola, em que os turnos atuam de forma paralela, sem estabelecer diálogos ou complementaridades. Confesso que defendia essa forma de divisão, por achar que, como coordenadora da instituição, poderia executar um trabalho mais pontual e personalizado, que pudesse atender a demanda de cada faixa-etária e ano escolar. Mas, percebo que essa lacuna compromete a construção de uma troca de saberes entre professores da comunidade e os professores de fora da comunidade. Também, pode comprometer a articulação e eficácia de projetos educacionais, principalmente os voltados para a valorização da cultura local. A cooperação e comunicação docente se fazem essenciais no desenvolvimento de projetos institucionais.

Para que haja esse diálogo entre os docentes da escola, é preciso haver, sobretudo, **sensibilidade da gestão escolar**, o que se apresentou, também, como um dos desafios a serem superados, como fica claro no trecho a seguir, retirado do relato de uma das participantes sobre a luta de alguns professores para expressarem a cultura local em eventos culturais externos.

[...] A gente teve o desfile de Sete de setembro. Primeiro ano, a gente fez o que? Foi um encanto o desfile da nossa escola! Foi o que? Um trator cheio de agricultura. Uma feira em cima de um trator, que todo mundo pensava que não ia dar certo. Eu era uma das pessoas que dizia assim: “Essa feira em cima desse trator não vai dar certo.” E deu certo. E, aí, veio o segundo ano também. Na parte que queriam tirar, a gente falou assim: “Não. O Catu tem a verdura. Então, a gente tem que representar. Tem que encaixar nesse tema a verdura.” Aí, quando foi o ano passado, não iam encaixar, não queriam encaixar. Eu falei assim: “Não. Vai encaixar.” Certo que tem um tema pra gente, que era sobre os contos de fadas. Aí, eu falei assim: “E porque no final do conto de fada não coloca uma ala com o pessoal da agricultura, que represente algum conto de fada? Não tem um conto de fada que tenha? Aí, no final da ala da gente, teve a parte que teve alguns alunos, principalmente alunos do EJA, acompanhados com seus filhos. Por que o quê? Eles iram pra escola e seus pais representando o que? O dia-a-dia na roça, com sua enxada, com seu *rasteiro*, com a sua verdura, vai pra feira, levando no carrinho de mão. Então encaixou. E qualquer maneira encaixa. E quando eu vejo dizer assim: “Não. Vai ter que tirar.” Eu falo assim: “Não vai ser representado o Catu.” Todo mundo já sabe que o Catu é a verdura, a agricultura [...] e a gente lá quer deixar. Tipo, o pessoal, os maiores, já tinha tirado, mas a gente bate no pé. Se a

gente for participar, tem que ter agricultura. (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

O relato da professora é especialmente potente, expressa sua relação de pertencimento com a comunidade e a determinação em defender a representatividade da agricultura, elemento identitário central para o Catu Grande, nos eventos culturais municipais. Sua fala revela como usa seu poder de fala, como docente, para a preservação dos símbolos comunitários, mesmo diante de propostas institucionais que, em alguns momentos, tendem a invisibilizar tais marcas culturais.

Essa postura dialoga com a reflexão proposta por Rufino (2021) de que, ao longo da história, muitos mundos foram sendo apagados, e que aqueles que ainda resistem, o fazem por meio da luta cotidiana. Luta que se manifesta nas experiências, nos saberes e nas tecnologias ancestrais que emanam da diversidade de modos de sentir, vibrar e praticar o mundo junto às coisas que o constituem.

Essa defesa apaixonada da professora evidencia também a relevância de se reconhecer a agricultura familiar, nesse território, como atividade econômica e símbolo cultural e social. Nela se sustenta a memória coletiva e são fortalecidos os vínculos identitários entre estudantes, famílias, comunidade e, até, escola, nas *labutas* do cotidiano. Sendo assim, a escola precisa ter certo esse caráter, de integração e lugar de memória da agricultura familiar, ao pensar em práticas de valorização da cultura local. Ao insistir que “o Catu é a verdura, a agricultura”, a professora dá voz a uma luta pela visibilidade dos saberes e práticas locais em espaços de representação pública, como o desfile de Sete de Setembro.

Esse estudo me trouxe um aprendizado significativo sobre essas representações culturais para a identidade comunitária. Pois, no desfile de Sete de Setembro de 2023, por falta dessa sensibilidade e conhecimento da profundidade simbólica da agricultura familiar para a comunidade, no trabalho de gestão pedagógica, inicialmente, defendi que se priorizasse outros elementos culturais, como brincadeiras tradicionais, manifestações religiosas e representações artísticas locais. Contudo, diante da firme defesa dessa e de outras profissionais, chegou-se a um consenso de que a agricultura deveria ser mantida como parte essencial da representação comunitária na atividade. Freire (1996, p. 64) salienta que “saber

igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia.”

A prática pedagógica do professor não é neutra, pois está sempre atravessada por valores, crenças e ideologias, ainda que inconscientemente. Reconhecer a força dessa ideologia é reconhecer que o modo como se ensina, os conteúdos que se selecionam, as relações estabelecidas em sala de aula e até as expectativas sobre os estudantes são moldadas por visões de mundo.

Assim, conclui-se que se faz importante que os profissionais da educação reconheçam ideologias que permeiam sua prática e, sobretudo, conheçam profundamente a localidade em que atuam, compreendendo o sentido e o valor que cada elemento cultural possui para seus membros. Afinal, a escola não ensina só conteúdos formais, desempenha também o papel de preservar, legitimar e dar visibilidade às identidades coletivas, fortalecendo laços entre comunidade, tradição e educação.

Em relação ao último tema: **tempo de estudo e pesquisa para o professor**, destaca-se o tempo destinado ao estudo e à pesquisa pelo professor, o que se relaciona diretamente à dificuldade em conciliar a atualização profissional com as demandas da rotina pedagógica. Essa limitação impacta de forma significativa a prática docente, restringindo a implementação de novas iniciativas e a inclusão de práticas inovadoras no cotidiano escolar, inclusive no tocante ao trabalho contextualizado com os saberes da comunidade.

Esse aspecto foi evidenciado por uma das participantes, ao refletir sobre sua experiência neste estudo. Em seu relato, ela reconhece como a sua participação nesta pesquisa contribuiu para o seu processo de aprendizagem e para o despertar para novas possibilidades em sua prática pedagógica:

[...] Foi até bom, essa questão dessa entrevista, porque eu aprendi algo. Querendo, ou não, a gente aprende. Coisas, às vezes, que eu nunca fiz na minha prática pedagógica e que, de agora em diante, eu posso inserir. Porque, assim, às vezes, a gente tem tanta coisa no dia a dia, naquele corre-corre... faz tanta coisa... e tem coisas que a gente, assim, fácil, que dá pra gente [sic] fazer na nossa prática pedagógica e a gente acaba se passando, não fazendo. Olha, como a questão mesmo aí, como teve a pergunta do aluno, eu convidar uma pessoa mais idosa da comunidade pra passar conhecimento. Essa pessoa passar o conhecimento para os alunos. Eu nunca fiz. Eu nunca tive... assim... eu nunca pensei, e, quem sabe agora eu não possa fazer, né? Pedir até a eles mesmo. Que eles vejam alguém da

comunidade. Que eles conhecem melhor do que eu. Eu apenas trabalho na localidade, mas eu não conheço tanto quanto eles. E aí essa pessoa vinha até a escola. Quem sabe até mesmo agora este ano de 2025, né? É muito importante! Então, no caso, foi gratificante para mim. Porque, querendo, ou não, teve aprendizagem, principalmente para a minha prática, a pedagógica. (Professora Cidinei, 04 de julho de 2025).

O relato evidencia a sobrecarga enfrentada pelos professores no cotidiano escolar e ressalta a relevância de momentos de formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica. Tais espaços podem ser integrados ao planejamento, configurando-se como oportunidades de troca, reflexão e ressignificação do fazer docente.

A professora reconhece que o aprendizado profissional não se limita à formação inicial, mas se constitui como um processo contínuo, que são enriquecidos por meio de vivências, como a participação dela nesta pesquisa. Nesse sentido, é pertinente recordar as palavras de Freire (1996, p. 29), ao afirmar que “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” A prática pedagógica se torna mais potente quando se abre ao inacabamento e à construção coletiva do conhecimento.

O relato também reforça o papel da pesquisa em Educação, para além de sua perspectiva investigativa, como um meio de formação crítica e transformação da realidade. Ademais, evidencia, sobretudo, a humildade da docente ao reconhecer que não domina plenamente os saberes da comunidade em que atua, atribuindo aos estudantes, moradores do local, uma posição de maior familiaridade com esses conhecimentos. Tal postura revela sua abertura para uma prática mais dialógica, colaborativa e sensível ao contexto sociocultural dos alunos.

[...] Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p.17).

Em resumo, trata-se de uma fala importante, por expressar o quanto a escuta e a reflexão crítica sobre a própria prática podem abrir espaço para a transformação

da prática pedagógica, reconhecendo a escola como lugar possível de valorização dos saberes locais, dessa cultura viva da comunidade.

Em suma, de acordo com essa categoria, percebe-se que a valorização da tradição já se manifesta na prática pedagógica da Escola Leobino, com maior expressividade no turno noturno. Os docentes a reconhecem como potencialmente transformadora, indicando a viabilidade de um diálogo intergeracional entre os saberes locais e os curriculares.

As professoras demonstram consciência do valor pedagógico do trabalho com as tradições da comunidade, ainda que persistam alguns desafios para sua consolidação. Entre eles, destacam-se a necessidade de maior sensibilização da gestão quanto à relevância da cultura local para a identidade escolar, a escassez de tempo para pesquisa e estudos, a promoção de um diálogo mais efetivo entre professores dos turnos diurno e noturno e a ampliação das oportunidades de formação continuada.

f) Relação do professor com os saberes da tradição

Essa última categoria reflete a relação das participantes com os saberes da comunidade, seus conhecimentos e percepções. Está dividida em duas subcategorias: Reconhecimento, ligado às percepções delas sobre os saberes e seus contextos e Envolvimento, ligado à relação delas com esses saberes. Isso se encontra melhor exemplificado abaixo (Quadro 10).

Quadro 10: Subcategorias da Relação do professor com os saberes da tradição (continua)

Subcategorias	Tema	Incidência	
		Professora Cristiana	Professora Cidinei
Reconhecimento	Práticas que vem sendo resgatadas na comunidade	1	-
	Preconceito religioso	1	
	Mais velhos como fonte de saberes e guardiões da história e cultura	2	2
	Mudança na cultura agrícola	1	
	Agricultura familiar como fonte de renda e essencial pra vida urbana	-	1
	Agricultura familiar como cultura	2	1
	Agricultura como identidade	4	-
	Importância dos saberes tradicionais	1	1
	Importância dos espaços como meio de circulação e preservação	1	-
	Manifestações religiosas e culturais da comunidade	6	1

Quadro 10: Subcategorias da Relação do professor com os saberes da tradição (conclusão)

Subcategorias	Tema	Incidência	
		Professora Cristiana	Professora Cidinei
	Tradições da comunidade	1	
Envolvimento	Aprendiz no processo pedagógico com as tradições	3	3
	Orgulho em fazer parte da comunidade e da escola	1	-
	Aprendizado das tradições no cotidiano	1	-
	Luta para manter a tradição viva	2	-

Fonte: elaboração da autora (2025).

Como se pode perceber (Quadro 10), os temas apresentados em cada subcategoria aparecem com a incidência de ocorrências por professora. A intenção dessa especificação é evidenciar a diferença no entendimento e envolvimento de cada uma com os saberes da comunidade.

Assim, percebe-se que ambas as professoras demonstram envolvimento com os saberes da tradição. No caso da professora Cidinei, essa relação ainda se configura como a de uma **aprendiz no processo pedagógico com as tradições**, como ela mencionou em sua fala, que a mesma aprende muito com seus estudantes. Enquanto a professora Cristiana, apesar de mencionar também o quanto aprende com os seus estudantes, apresenta uma vivência mais enraizada, por ter nascido e crescido na comunidade. Ela mencionou ter **orgulho em fazer parte da comunidade e da escola**. Assim, orgulhosa de suas origens, ela destaca o compromisso que mantém, com às demais professoras da EJA, em sua **luta para manter a tradição viva**, em usar sua voz para defender a continuidade das tradições locais no cotidiano pedagógico, evitando que se percam ao longo do tempo.

Esse sentimento de pertencimento, evidenciado ao longo de toda a entrevista e já abordado anteriormente no texto, foi construído a partir de sua vivência diária na comunidade. Sua fala a seguir expressa com emoção esse vínculo afetivo e identitário:

Acho que eu falei muito. Porque, assim, eu me empolgo muito quando eu falo da minha comunidade, né? Porque eu nasci, fui criada e vou morrer lá, né? Não tenho

essa visão de sair pra fora. Ouço assim: “Todo mundo sai, só você fica.” Eu digo: “Por enquanto, meu pensamento é esse. Eu fui criada aqui, saí para estudar, mas estudava e vinha todos os dias, final de semana. Então, assim, não tem aquela questão de se vou sair para crescer lá fora. Eu quero crescer [ênfase], mas quero crescer dentro da minha própria comunidade.” [...] Então, assim, é uma coisa que eu, quando eu entrei na escola a primeira vez, como professora, eu falei assim: “Poxa, saí daqui como estudante. Saí em 2004, tô voltando hoje, em 2022, como uma professora.” Aí, me senti! Àquilo encheu meus olhos! Aí, eu digo assim: “Não, não vou chorar não.” Mas é da gente, têm pessoas que pensam em sair, mas eu penso em continuar na minha comunidade e ajudar a comunidade. (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

Esse trecho mostra, além do apego afetivo, seu compromisso com a valorização da cultura local. Sua emoção no retorno à escola onde estudou, agora como educadora, simboliza a luta dela e de seus pais na continuidade de seus estudos fora da comunidade (em Paripiranga, Bahia), algo que não é fácil para quem mora na zona rural e sobrevive da agricultura de subsistência. O relato simboliza uma trajetória marcada pela resistência, pela preservação de sua identidade e pelo desejo de contribuir com o fortalecimento da própria comunidade por meio da educação.

Quanto à subcategoria: Reconhecimento das professoras acerca dos saberes da comunidade e sua importância para seus membros e comunidade, identificou-se que ambas reconhecem a **importância dos saberes tradicionais e manifestações religiosas e culturais da comunidade**. Esse tema foi mais expressivo na fala da professora da comunidade. Essa participante mencionou reconhecer **tradições da comunidade** expressas em saberes, como o uso de ervas medicinais, saberes da agricultura. Conhece também expressões culturais como: danças (Dança de São Gonçalo), lendas locais, pífano e manifestações religiosas como Candomblé, Santo Ofício e o Caruru dos sete meninos, algo que afirma ser passado de geração em geração. Valente (1955) afirma que não dá pra se pensar na herança cultural dos africanos no Brasil sem ser pelo viés da aculturação. Ou seja, sem pensar na influência da cultura dos povos indígenas e europeus, com os quais conviveram. Ele infere que “[...] desse contacto haveriam de surgir, como surgiram, transformações de graus diversos” (Valente, 1955, p. 35).

Quanto ao ritual do caruru dos sete meninos, presente na comunidade e em sua família, a professora Cristiana (02 de julho de 2025) relata:

Tem uma questão do caruru, que é uma coisa que vem... Tem a questão do caruru, que, por incrível que pareça, minha mãe até hoje... Assim, porque eu tenho um irmão que é gêmeos, aí vem aquela questão da família de ser gêmeos... aí tem que dar o caruru. Ela sempre em setembro dá o caruru. Aí tem as mulheres que vão e cantam, outras rezam. E, tipo assim, é uma tradição que muitas pessoas hoje, quando olham, ignoram, mas a gente tem essa parte dessa religião que sempre tá ali presente. É tanto, que, tipo assim, vem de geração. Aí minha mãe fala até hoje assim: “Quando eu partir, vocês vão ter que ficar com essa responsabilidade.” Eu digo: “Oh, mãe, não deixe. Não diga isso pra mim não, porque eu não quero.”

Essa fala explicita uma tensão entre tradição e responsabilidade geracional. A prática do caruru, associada à religiosidade de matriz africana e a ritos de celebração e devoção ligados ao nascimento de gêmeos é apresentada como um legado cultural que atravessa gerações. A mãe da professora, ao afirmar que a filha deverá assumir essa responsabilidade no futuro, expressa o desejo de continuidade da tradição. No entanto, a reação da filha, de dizer que não quer, evidencia o peso simbólico e afetivo dessa herança, que pode ser sentida tanto como honra, quanto como obrigação.

Esse trecho evidencia a tensão constante entre tradição e contemporaneidade, revelando os desafios enfrentados para preservar os rituais familiares e comunitários em uma sociedade que, cada vez mais, tende a marginalizar ou desvalorizar essas práticas culturais. A fala demonstra que, apesar das dificuldades, a tradição ainda se mantém viva no seio familiar, alimentando o diálogo intergeracional e orientando decisões que visam sua continuidade.

Ao mesmo tempo, é possível inferir que essa resistência pode ser um reflexo das pressões externas, como o **preconceito religioso**, explicito na fala dela, quando ressalta que o caruru “[...] é uma tradição que muitas pessoas hoje, quando olha, ignoram [...]”. Essas manifestações culturais sofrem preconceito religioso por serem, muitas vezes, associadas a estigmas e discriminações históricas. O preconceito religioso “é uma prática histórica no Brasil que tem relação com as formas de criminalização, silenciamento e apagamento das manifestações religiosas, culturais e ancestrais dos afro-brasileiros” (Brasil, 2023, p. 22).

Imagem 15: Caruru dos sete meninos



Fonte: cedidas pela professora Cristiana (2025).

A Imagem 15 apresenta o altar de São Cosme e São Damião na casa da professora Cristiana (à esquerda) e o processo de preparo do Caruru dos sete meninos, com a contribuição dos homens da família no preparo (à direita). Esse ritual é um exemplo de sincretismo religioso. São Cosme e São Damião são santos cultuados no catolicismo. Mas a professora Cristiana também associa o ritual a São Crispim e São Crispiniano, que, segundo o Santuário de Umbanda (2025, on-line) são “[...] irmãos gêmeos de origem romana, que se converteram ao cristianismo na adolescência e tornaram-se os padroeiros dos sapateiros.” Straubhaar (2013) destaca que, diante da imposição de uma cultura dominante, os praticantes associaram os orixás da tradição africana Yorubá aos santos do catolicismo, preservando assim sua expressão religiosa e espiritual sob uma forma mais aceitável socialmente.

Na Bahia é tradicional o “Caruru de Cosme e Damião” evento em homenagem aos gêmeos que acontece uma vez por ano, tanto no Candomblé como em algumas linhas de Umbanda. Faz-se o caruru completo (comida feita com quiabos) incluindo também arroz, pipoca, rapadura, abóbora, cocada, acarajé, banana da terra frita, farofa de dendê, galinha cozida, feijão fradinho e paçoca e oferece-se a 7 crianças mais humildes da comunidade, que devem ser convidados para a festa e comer antes dos demais (Santuário de Umbanda, 2025, on-line).

“Táticas” como a do sincretismo religioso permitiram a continuidade de saberes ancestrais, mesmo em contextos de opressão e exclusão cultural. Segundo Valente

(1955, p. 123), graças à força sincrética afro-cristã, cada orixá do panteão africano corresponde a um santo do agiologismo católico.” Por exemplo, São João, santo presente nos festejos juninos, festejado na comunidade e escola do Catu Grande, como se pode perceber na capa do PPP da escola (Imagem 12) é associado à divindade africana *Xangô e Katendê*, enquanto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, padroeira da comunidade, é associada à divindade *Obá* em alguns lugares do Brasil, de acordo com esse autor (Valente, 1955).

A professora da comunidade demonstra ainda engajamento com as questões econômicas, sociais e culturais locais, ao identificar, em seu cotidiano, **práticas que vem sendo resgatadas na comunidade**, como alguns festejos e danças, segundo ela. Também, **mudanças na cultura agrícola** influenciada por pessoas que chegaram na comunidade, como ela explica:

“[...] Antigamente, minha vó dizia que não trabalhavam... Não tinha a hortaliça, tipo, alface, couve, coentro, cebolinha... Eles trabalhavam só com... plantavam arroz, feijão, o milho, às vezes, abóbora, batata. Mas a questão da hortaliça em si, nunca foi, não era trabalhado. Alguém que veio de fora e trouxe.” (Professora Cristiana, 02 de julho de 2025).

Esse relato deixa explícito a relevância da memória e das fontes orais como instrumentos para resgatar acontecimentos e compreender as transformações vivenciadas pela comunidade. Ao mencionar a introdução de hortaliças por influências externas, a professora destaca mudanças nas práticas agrícolas que refletem o processo contínuo de reconfiguração cultural, marcado pelas transformações sociais, que impactam o modo de vida comunitário.

A agricultura aparece, ainda, em temas como **agricultura familiar como fonte de renda e essencial pra vida urbana; agricultura familiar como cultura e agricultura como identidade** comunitária, onde se percebe que as participantes têm uma relação diferente com a agricultura, a partir de suas vivências. Embora, ambas reconheçam o papel central da agricultura nos diversos campos da vida dos estudantes e de quem mora na cidade.

Outro tema relevante é o reconhecimento delas sobre o papel dos **mais velhos como fonte de saberes e guardiões da história e cultura**, indicando respeito à cultura oral e à tradição intergeracional.

Por fim, destaca-se o reconhecimento da **importância dos espaços como meio de circulação e preservação** da cultura local, como a feira cultural do município, qual a professora da comunidade lamenta sua extinção, como já mencionado. Isso demonstra que ela reconhece esses espaços como fundamentais para a preservação, valorização e transmissão dos saberes e expressões culturais da comunidade, funcionando como meios de divulgação e afirmação da identidade local.

Enfim, a análise da categoria Relação do professor com os saberes da tradição revela que ambas as participantes reconhecem, se envolvem e desenvolvem atividades, em diferentes níveis, com os saberes da tradição presentes na comunidade em que atuam. A professora Cristiana, por ser nativa do local, apresenta uma relação mais profunda e afetiva com esses saberes, que perpassa sua história de vida, sua atuação pedagógica e sua identidade pessoal e profissional. Já a professora Cidinei, embora não pertença à comunidade e ainda esteja em processo de aproximação com a cultura local, demonstra abertura ao aprendizado e valorização das tradições locais, assumindo o papel de aprendiz nesse processo educativo.

Nesse sentido, Rufino (2021, p. 16) destaca o caráter dialógico da educação ao afirmar que “a educação, como parte de uma aprendizagem das coisas do mundo, permite um contínuo refazer de si — autônomo, livre e em permanente afetação pelo outro.” Esse autor reforça, assim, a ideia de que o processo educativo não se limita à transmissão de conhecimentos formais, mas constitui uma experiência de transformação mútua entre sujeitos e mundo.

4.3 ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSIÇÕES

Esta subseção analisa as conexões estabelecidas entre os resultados encontrados ao longo da pesquisa, identificando convergências, complementaridades e possíveis tensões entre eles. A compreensão dessas relações contribui para o aprofundamento da análise dos dados e coerência com os objetivos do estudo.

A análise integrada dos resultados da pesquisa evidencia a existência de conexões significativas entre os saberes da tradição, as práticas pedagógicas e os processos comunicacionais no contexto escolar investigado. Observa-se uma

convergência quanto ao reconhecimento, por parte dos participantes, da importância da valorização dos conhecimentos locais e da manutenção das práticas culturais que compõem a identidade comunitária. Esse reconhecimento se manifesta nas ações pedagógicas contextualizadas identificadas, na utilização de diferentes linguagens e meios de comunicação e na promoção do diálogo intergeracional (ainda que apenas em uma atividade), aspectos que se aproximam da concepção freiriana de educação como prática dialógica e libertadora.

As aproximações e distanciamentos nas análises dos dados revelam distintos níveis de apropriação e incorporação dos saberes da tradição ao cotidiano escolar. Enquanto os estudantes do grupo de adultos e idosos demonstram domínio e pertencimento para com esses saberes, resultantes de suas vivências e experiências comunitárias, os estudantes jovens, crianças e adolescentes, revelam um contato mais superficial, embora permeado de curiosidade e interesse. Essa diferença gera potencialidades pedagógicas, ao possibilitar trocas intergeracionais que podem ampliar o repertório cultural dos estudantes através.

Isso se manifesta, também, na relação das duas professoras com os saberes da comunidade. Enquanto a docente da comunidade (Cristiana) apresenta uma forte relação de pertencimento com os saberes locais, demonstrando familiaridade com os contextos socioculturais que os sustentam, a docente de fora da comunidade (Cidinei) revela interesse genuíno em conhecer mais profundamente esses saberes. Contudo, esbarra na limitação de tempo para pesquisa, imersão na realidade da comunidade e na falta de interação com os professores da comunidade nos momentos de planejamento das atividades pedagógicas, o que poderia facilitar o processo de conhecimento e conexão com a cultura local.

Diante disso, acredita-se que a escola pode desempenhar um papel central na mediação desses saberes, promovendo momentos de encontro, diálogo e estudo entre os professores, podendo incluir os próprios estudantes e demais funcionários da escola. A construção coletiva de propostas que valorizem e integrem os saberes comunitários ao currículo escolar pode fortalecer a identidade cultural dos estudantes, além de contribuir para uma educação mais significativa e contextualizada.

No entanto, também se identificou tensões e contradições, sobretudo no modo como o conhecimento tradicional é identificado e legitimado no espaço escolar.

Apesar do discurso pedagógico valorizar a cultura local, persistem dificuldades em sua efetiva integração ao currículo e às práticas docentes, revelando a permanência de uma hierarquização entre o saber científico e o saber local. Essa tensão evidencia o desafio de superar modelos educativos centrados exclusivamente em conteúdos formais, incorporando perspectivas culturais e comunicacionais que reflitam a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A conexão entre os resultados permitiu compreender que o fortalecimento dos processos comunicacionais, por meio da oralidade, da escuta sensível, da mediação dialógica e do uso pedagógico das mídias, constitui um elemento fundamental para articular teoria e prática. A escola, ao se reconhecer como espaço de circulação e ressignificação dos saberes da tradição, consolida-se como território de resistência cultural e de produção coletiva de conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a preservação de sua memória e identidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, gostaria de ressaltar um ponto relevante e não explicitado na introdução deste estudo e que, ao finalizá-lo, considerei importante trazer, pois também atuou como elemento motivador para esta pesquisa. Esse ponto foi o desejo de oferecer algum tipo de visibilidade à comunidade do Catu Grande, comunidade, sobre a qual eu já havia ouvido falar, antes mesmo do convívio direto com ela, muitas vezes, de forma pejorativa. Uma expressão sobre a mesma que ouvi mais de uma vez: “Tá igual as nêga do Catu”, associado a algo feio, uma expressão carregada de estigmas e preconceito racial¹³. A princípio, pensei que fosse algo que apenas eu tivesse ouvido, mas, ao longo da pesquisa, percebi que essa expressão já era conhecida por moradores da comunidade, o que revela o quanto essa violência simbólica já está naturalizada no cotidiano.

No convívio com essa comunidade na escola e até fora dela, em visitas escolares com a diretora, conheci pessoas generosas, batalhadoras, com mãos calejadas pelo trabalho diário na roça. Gente que, com sua força e suor, alimenta a cidade e a região. Gente que merece gratidão e respeito. Diante disso, surgiu em mim o impulso de evidenciar a grandeza desse lugar e desse povo, que merece ser visto para além da utilidade de sua mão de obra.

Atrás de cada molho de verdura, há saberes, memórias, histórias e resistências, como o estudo evidenciou. Há vidas que sentem na pele o peso de uma história, que, muitas vezes, as ignora ou silencia, como dona Maria nos deixou explicito. Ela já não quer mais saber de História que não conte a sua. Está farta de narrativas que negam a existência e o valor de sua origem. Confesso que optei por não trazer essa motivação como impulsionadora do estudo por receio de trazer algum sentimento de tristeza para um povo tão alegre, solidário e acolhedor.

Retomando aos achados do estudo, que partiu do pressuposto de que a aparente falta de conhecimento e interesse de crianças e adolescentes pelos saberes

¹³ Qualquer noção prévia de natureza generalizante que produz uma representação inferiorizada e desqualificada de pessoas não brancas, ou as trata distorcidamente como um grupo homogêneo composto por indivíduos com exatamente as mesmas características (Brasil, 2023. p.20).

dos mais velhos, observada inicialmente na Escola Leobino, poderia decorrer da crescente influência de outras fontes de conhecimento e referências culturais, muitas vezes mediadas pelas redes sociais e plataformas digitais, que moldariam suas visões de mundo, modos de ser e repertórios culturais desde cedo e que, além disso, essa desvalorização poderia estar relacionada à forma como esses saberes são (ou deixam de ser), reconhecidos, legitimados e incorporados nos próprios espaços sociais e escolares frequentados pelos estudantes.

Os resultados do estudo indicaram que, embora ainda existam jovens que desconhecem parte dos saberes da tradição local, revelando lacunas de conhecimento, todos os participantes, do grupo de jovens, demonstraram reconhecer a importância de aprenderem sobre esses saberes, apresentando curiosidade e interesse pelo tema. Observou-se, também, um sentimento de pertencimento à comunidade e o reconhecimento do valor cultural desses saberes nos mesmos, ainda que a prática pedagógica voltada à cultura local na escola se mostre pouco expressiva entre esses jovens. Esse cenário sugere que a experiência fora do ambiente escolar tem desempenhado papel relevante na construção da identidade cultural desse grupo.

Tais constatações confirmam que nem todos os estudantes conhecem os saberes da comunidade, reforçando a necessidade de valorização e fortalecimento das práticas culturais no contexto escolar. Ao mesmo tempo, os resultados refutam a ideia inicial de que os jovens estariam desinteressados pelos saberes da comunidade em razão da influência das mídias digitais. Pois, apesar de todos os participantes jovens possuírem acesso à internet, eles reconhecem a importância de conhecerem e preservarem os saberes ligados à sua cultura. Contudo, essa percepção pode não refletir a totalidade dos jovens da comunidade, já que um participante do grupo de adultos e idosos mencionou haver desinteresse entre os jovens na comunidade, pontuando que esses não dão valor as coisas da comunidade. Também, diante da opinião de participantes jovens e mais velhos sobre o uso da internet atrapalhar o aprendizado da cultura local.

Compreendeu-se, assim, que, embora não haja desconhecimento da grande maioria dos entrevistados jovens, nem desvalorização explícita por parte dos mesmos em relação aos saberes da tradição da comunidade, a escola ainda não se configura como o principal agente de valorização da cultura local entre as crianças e

adolescentes, visto as poucas menções de atividades realizadas nesse grupo. Enquanto houve uma maior expressão de atividades com os adultos e idosos. Diante disso, destaca-se a necessidade de mobilização de ações que promovam uma educação mais contextualizada, na qual os saberes da comunidade sejam efetivamente reconhecidos, legitimados e incorporados às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, vale ressaltar que este estudo visava, inicialmente, apresentar algumas sugestões de atividades escolares relacionadas aos saberes da tradição, que pudessem nortear os professores de algum modo em sua prática. No entanto, foi observado um grande número de propostas práticas, que ocuparam boa parte da seção da análise dos dados, sugeridas por todos os participantes. Nem mesmo Libâneo (2006), com toda a sua 'didática', havia inspirado tantas possibilidades. Percebo que, muitas vezes, nos deparamos com vestígios de uma comunicação verticalizada, em que aquele que 'sabe mais' assume a palavra e o outro apenas escuta, ou lê, no caso presente. Ficou explicitado que não faltam ideias de práticas, falta maior articulação e diálogo entre os envolvidos na prática pedagógica e comunidade local.

Nessa direção, entre as estratégias sugeridas pelos participantes do estudo estão: criação de projetos de memória; hortas escolares; eventos culturais; promover o envolvimento mais efetivo das famílias e da comunidade, assegurar a participação coletiva em atividades externas; incentivar a troca intergeracional entre estudantes, familiares e membros da comunidade; desenvolver ações contínuas, contextualizadas e interdisciplinares que envolvam os saberes locais; reconhecer o potencial pedagógico da internet como meio de promover o diálogo entre gerações, socializar a cultura local e fortalecer sua valorização dentro e fora da escola.

Soma-se a essas iniciativas, sugere-se uma revisão das normas burocráticas de registro dos conteúdos trabalhados, para que o professor se sinta amparado ao registrar os saberes da comunidade, associados ao currículo diversificado. Ou seja, uma adequação curricular, que contemple manifestações e saberes da comunidade. Ainda, uma integração entre os estudantes dos três turnos. Promover momentos de diálogo entre os profissionais da própria comunidade e àqueles provenientes de outros contextos que atuam na escola local. Essa interação pode favorecer uma compreensão mais ampla acerca da significação cultural dos saberes e das

manifestações culturais da comunidade, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção de uma educação contextualizada, intercultural e comprometida com a valorização e continuidade dos saberes tradicionais. Ainda, sugere-se mobilização de tempo disponível para estudo, pesquisa docente e formação continuada.

Dessa forma, compreende-se que o objetivo deste estudo foi alcançado, ao investigar como os processos comunicacionais nas práticas pedagógicas contribuem para a circulação e a valorização de saberes da tradição entre estudantes intergeracionais do último ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais, nos turnos diurno e noturno, da Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, localizada no Povoado Catu Grande, em Itapicuru-BA.

As análises realizadas evidenciam que os processos comunicacionais interativos, presentes nas práticas pedagógicas da escola, exercem papel essencial na circulação e na valorização dos saberes tradicionais na escola, embora, com pouca expressividade de forma intergeracional, sendo mais expressivo entre os próprios estudantes de cada turma e turno, principalmente entre adultos e idosos, que já conhecem esses saberes, destacando o potencial de uma comunicação intergeracional.

Observou-se, no desenvolvimento das atividades realizadas, voltadas à temática dos saberes da tradição local, que a comunicação, quando ocorre de forma mais dialógica e interativa, como em seminários, rodas de conversa e ações coletivas, promove maior engajamento dos participantes e favorece uma apropriação mais significativa dos conteúdos culturais compartilhados, aspecto também destacado pelas professoras envolvidas. Essas práticas podem estimular o diálogo intergeracional, possibilitando que haja partilha de saberes e os saberes dos mais velhos sejam transmitidos, reinterpretados e ressignificados pelos jovens no contexto contemporâneo.

Da mesma forma, essa troca pode se estender ao campo dos saberes relacionados ao uso das tecnologias digitais, onde os jovens tendem a demonstrar maior domínio técnico e funcional desses recursos, enquanto os adultos e idosos contribuem com uma perspectiva mais reflexiva e ética sobre o “bom uso” desses dispositivos, como pontuado por um participante do grupo mais velho. Essa

complementaridade evidencia o potencial das interações comunicacionais para promover aprendizagens mútuas e fortalecer vínculos entre gerações, articulando tradição e contemporaneidade no processo educativo relacionado às tradições locais.

Em contrapartida, infere-se que formas comunicacionais mais lineares e unilaterais, como a leitura de textos de referência, se não houver espaço para troca ou reflexão conjunta, mostraram-se menos eficazes na promoção de valorização cultural, uma vez que limitam a construção compartilhada do conhecimento. Nesse cenário, a comunicação digital se destaca como um recurso pedagógico relevante, capaz de potencializar a circulação dos saberes locais por meio da integração de diferentes linguagens e da ampliação dos espaços de expressão e diálogo entre escola, comunidade e estudantes.

O mapeamento dos saberes da tradição promovidos nas práticas pedagógicas da escola evidenciou que esses saberes se manifestam de forma diversificada e dinâmica no cotidiano escolar, tanto nas atividades formais de ensino, quanto nas interações cotidianas da sala de aula entre professores e estudantes. A transmissão dos saberes ocorre por múltiplas linguagens, leitura, escrita, oral, performática, visual e digital, favorecendo a circulação e a valorização dos conhecimentos locais dentro e até fora da comunidade.

Observou-se evidências da presença dos saberes locais nas aulas, especialmente em atividades que envolvem reflexões sobre a medicina popular, calendário a partir de fatos locais, trabalho com ervas medicinais, manifestações culturais locais, culinária, jogos e brincadeiras antigas, lenda local, saberes da agricultura, entre outros. Tais experiências têm contribuído para o protagonismo estudantil, o fortalecimento da identidade cultural e o aumento da motivação, assiduidade e participação nas aulas. As experiências das professoras mostram que a educação, quando pautada na escuta, na valorização da cultura local e no reconhecimento dos saberes populares, torna-se um caminho para fortalecer identidades, promover pertencimento e construir aprendizagens contextualizadas e significativas.

Contudo, observou-se que os meios digitais poderiam ser mais explorados, pois a principal rede social da escola, na Plataforma do Instagram, ainda não se popularizou entre os estudantes, apesar do estudo não ter permitido identificar se essa

baixa adesão se deve a aspectos de configuração e atratividade da página ou à ausência de estratégias de divulgação e de exploração mais efetiva desse meio como espaço de circulação e troca de saberes tradicionais, o que se apresenta como uma sugestão para investigações futuras.

Em relação a percepção das professoras participantes sobre esses saberes, constatou-se que ambas as docentes reconhecem a importância dos conhecimentos tradicionais. Elas buscam, em diferentes intensidades e formas, incorporá-los em suas ações educativas. A professora Cristiana, por ser nativa do Catu Grande, apresenta uma vivência que integra os saberes comunitários à sua prática docente, revelando um profundo sentimento de pertencimento e de compromisso com a continuidade cultural. Já a professora Cidinei, embora não pertença originalmente à comunidade, demonstra abertura ao diálogo e disposição para aprender com as tradições locais, construindo, nesse movimento, uma postura de aprendiz e de mediadora intercultural em sua prática.

Quanto as formas de cada grupo de estudante se comunicar e perceber os saberes da comunidade, notou-se que, embora todos estejam inseridos em um contexto marcado pela presença das tecnologias digitais, suas formas de comunicação e aprendizagem revelam diferentes graus de apropriação desses meios. O Grupo 1, formado por crianças e adolescentes, apresentou um perfil comunicacional mais diversificado, caracterizado pelo uso ativo do celular e pela exploração de múltiplos recursos digitais, como redes sociais, vídeos e plataformas de estudo, associando o uso das tecnologias tanto ao lazer quanto à aprendizagem. Já o Grupo 2, composto por adultos e idosos, demonstrou um uso mais restrito e funcional da tecnologia, priorizando formas de comunicação oral direta, como chamadas e áudios, refletindo sua familiaridade com práticas tradicionais de comunicação, a oralidade.

Apesar dessas diferenças, ambos os grupos demonstraram forte vínculo com a oralidade, elemento que se mantém como eixo central das práticas comunicacionais e do processo de aprendizagem nesse contexto. A escuta e o diálogo surgiram como canais privilegiados de transmissão e construção coletiva dos saberes, revelando a permanência da tradição oral como base da cultura local e como potencial didático na mediação pedagógica.

De modo geral, conclui-se que os processos comunicacionais que mais favorecem a circulação e a valorização dos saberes da tradição são aqueles interativos, baseados na oralidade, no diálogo e na interação direta entre gerações, que podem ser potencializados, se mediados, pelo uso pedagógico das tecnologias digitais. As práticas comunicacionais da escola, portanto, podem atuar como pontes entre tradição e contemporaneidade, desde que orientadas por uma intencionalidade educativa que reconheça os diferentes modos de se comunicar e aprender, presentes entre os estudantes, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva, significativa e culturalmente enraizada.

Em relação ao currículo, orientador da prática pedagógica, observou-se que, embora haja limitações no acesso e na sua utilização como instrumento orientador, as iniciativas docentes mencionadas buscam interconectar os saberes tradicionais aos conteúdos curriculares, promovendo um planejamento mais flexível e dialógico. Essas ações indicam esforços no sentido de construir uma prática pedagógica que reconheça o valor dos conhecimentos da comunidade.

De modo geral, a escola tem desempenhado um papel importante na valorização dos saberes da tradição, embora ainda de forma fragmentada e dependente da iniciativa dos professores. O reconhecimento dos mais velhos como guardiões da história, cultura e memória, a valorização da agricultura familiar e das manifestações religiosas e culturais locais reafirmam a importância de fortalecer uma prática pedagógica contextualizada, intercultural e comprometida com a identidade e a memória coletiva da comunidade.

Quanto ao desenvolvimento do estudo, destaca-se uma limitação metodológica relacionada ao instrumento de coleta de dados utilizado com os estudantes: o questionário. Apesar de conter questões abertas, percebi que ele não proporcionou a profundidade desejada nas respostas. Acredito que informações mais ricas e relevantes poderiam ter sido obtidas por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, conforme adotado com as professoras participantes.

No entanto, é importante ressaltar que essa limitação não comprometeu os resultados da pesquisa, uma vez que faço parte do contexto do *lôcus* da pesquisa e possuía informações prévias sobre os estudantes, também pude tirar algumas dúvidas, de forma ética, junto às professoras das turmas e secretaria da escola, o que

contribuiu significativamente para o processo de análise. Essa experiência aponta caminhos para estudos futuros, que podem aprofundar a investigação das relações entre os estudantes, o território e os saberes da tradição, utilizando abordagens metodológicas mais abrangentes.

Os resultados deste estudo trazem contribuições relevantes, tanto para o campo educacional, quanto para o social. Para a escola, evidencia-se a necessidade de repensar práticas e currículos de modo que contemplem os saberes da comunidade, reconhecendo-os como parte legítima do processo formativo. Isso implica valorizar as narrativas locais, promover a participação das famílias e incentivar projetos, de forma coletiva, que integrem gerações e experiências culturais diversas, de forma contínua, como foi destacado por um estudante do grupo de crianças e adolescentes. Já no campo social, os achados reforçam a importância da educação como instrumento de resistência e afirmação identitária, capaz de contribuir para a manutenção e a reinvenção das tradições diante das transformações contemporâneas.

Conclui-se, portanto, que a educação comprometida com os saberes da tradição não se limita a resgatar o passado, mas se projeta como prática viva, que atualiza, transforma e dá sentido às experiências cotidianas. Nesse movimento, a escola pode se tornar um espaço de encontro entre o conhecimento científico e os saberes locais, promovendo uma formação mais humana, plural e enraizada nas realidades e memórias das comunidades que a constituem.

Por fim, assumo que havia em mim um desejo de sintetizar, de alguma forma, esses saberes demonstrados pelos estudantes mais velhos, para que pudessem ser replicados na escola. Pois sentia falta desse tipo de material em minha atuação. Isso refletia o conhecimento ainda superficial que esta pesquisadora possuía acerca dos saberes da comunidade e sua significação para seus membros. Além de revelar traços de uma concepção de ensino ainda vinculada à educação bancária, ainda que inconscientemente. Contudo, com o avançar da pesquisa, compreendi que uma educação que dialoga com o saber e o viver do estudante, que busca valorizar sua identidade cultural, não pode ser reduzida a uma cartilha ou a um produto didático final. Esse tipo de educação se constrói na prática, em constante diálogo e abertura ao outro, especialmente com aqueles que sabem mais do que nós, como

evidenciaram as falas das duas professoras participantes, que se colocam continuamente no papel de aprendizes de seus estudantes.

Entretanto, como destacou a professora Cidinei, a falta de tempo para o estudo e a reflexão é uma realidade que atravessa o cotidiano docente. O mesmo ocorre com o coordenador pedagógico, que também enfrenta uma rotina intensa, muitas vezes sem espaço para a práxis. Esse cenário evidencia a urgência de repensar as condições de trabalho e formação docente, de modo que o professor tenha, de fato, tempo e espaço para estudos e reflexão crítica sobre sua prática.

Em relação à visibilidade que desejei propiciar para a comunidade, acredito que, em certa medida, ela foi alcançada. Percebi isso nas palavras da professora Cidinei, ao falar sobre o novo olhar que passou a ter sobre a cultura local após sua participação no estudo. Também, percebi essa motivação refletida no envolvimento de todos os participantes durante os encontros e contatos. Na fala de uma das merendeiras em uma de minhas visitas, ao me dizer que viu uma apresentação minha no WhatsApp sobre o Catu e comentou em sua casa: “Leide nem daqui é e vê coisas boas no Catu, enquanto o povo daqui só fala mal.” Isso é compreensível, pois, muitas vezes, já estamos tão imersos em crenças construídas historicamente e socialmente, que só nos resta consentirmos ou reproduzirmos estigmas, mesmo quando o nosso íntimo grita que não está tudo bem.

Talvez não tenha sido a visibilidade que a comunidade do Catu Grande realmente merecia. Mas algo, acredito, ficou: uma semente plantada no desejo de cada participante de regar suas próprias raízes e se voltar para o sol, consciente de suas grandezas e da dignidade que carrega em sua história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. **Espinhela caída**: referências históricas e práticas de cura populares. Recife: EDUFRPE, 2013.

ALMEIDA, Sarah Jovita Souza de. **“São Lendas”**: Proposições pedagógicas e reflexões conceituais de práticas e saberes da oralidade que habitam o imaginário ludovicense. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

ANDRÉ, Marly, E. D. A.. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAHIA. **Lei Estadual nº 13.182, de 6 de junho de 2014**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia: Salvador, 2014.

BAHIA, Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**: volume 1. Salvador: Secretaria da Educação, 2020.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

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

BRASIL. **Carta do Folclore Brasileiro**. Anais VIII Congresso Brasileiro de Folclore, Salvador, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 466, **de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: CNS, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 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/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

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

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 4 de outubro de 2022.** Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2022.

BRASIL, Universidade Federal do Pará. **Projeto letramento racial:** como forma de combate ao racismo. Belém: Instituto de Ciências Jurídicas - ICJ/UFGPA, 2023.

BRITO, Denise Costa de. **O Saber Tradicional** - de Ofício - do Pescador e da pescadora Artesanal de Lagoa de Cima em Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CARVALHO, André Monteiro P. Dantas de. **O Velho Itapicuru:** A História de um passado de glórias. Jaboatão dos Guararapes: Graf Color, 2008.

CAVALLI, Alessandro di. **Generazioni:** Enciclopedia delle Scienze Sociali.1994. Encontrado em: https://www.treccani.it/enciclopedia/generazioni_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/.Acesso em 18 out. 2025.

CERIGATTO, Pícaro M.; MACHADO, Guidotti V. **Tecnologias digitais na prática pedagógica.** Porto Alegre: SAGAH, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595028128/>. Acesso em: 2 maio 2025.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber:** elementos para uma Teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

COSTA, Maria Elisabeth de Andrade. Cultura popular. *In*: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Ana Lucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

FERREIRA, Deyverson Luener de Oliveira F.; SOUZA, Ana Paula Vieira e. Saberes culturais de comunidade tradicional e da escola na Amazônia Bragantina. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 16, 2020.

FERREIRA, Jurandyr Pires (org.). **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1958.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília: v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

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.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, Ángel I P. **Educação na era digital**. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290246/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Africanidades e brasilidades**: desafios da formação docente. *In*: Africanidades e brasilidades: ensino, pesquisa e crítica. Jurema Oliveira, Luis Eustáquio Soares, organizadores. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2020.

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

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais**. 3. ed. Brasília: Iphan, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAGNO, Rosineide da Silva; LEÃO, Richard Douglas Coelho. **Tecnologias sociais e saberes da tradição: a importância da educação cultural no Rio Anauerapucu**, AP. Anais do X CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/108942>. Acesso em: 11 fev. 2025.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572448253/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. [s.d.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/português-brasileiro/normatizar/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MIKLOS, Jorge. **Cultura e Desenvolvimento Local: Ética e Comunicação Comunitária**. Rio de Janeiro: Érica, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536522197/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

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.

NEVES, Mannoella *et al.* Saberes Tradicionais: Um Rio De Possibilidades Na Educação Do Campo. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, p. 12584-12601, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV3N8-145>. Acesso em: 10 fev. 2025.

NUCLEOVI. **Perfil**. Instagram: @nucleo_vl. Disponível em: https://www.instagram.com/nucleo_vl?igsh=cm83aTI3MDgybXp1. Acesso em: 6 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório Mundial sobre o Envelhecimento**. Nova Iorque: ONU, 2013. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/117578-relatorio-mundial-sobre-o-envelhecimento>. Acesso em: 20 out. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

PINTO, Helen Santos; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022.

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

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPICURU. **O Município de Itapicuru e sua História**. 2024. Disponível em: <https://itapicuru.ba.gov.br/municipio/#:~:text=e%20sua%20Hist%C3%B3ria-Hist%C3%B3ria,Miss%C3%A3o%20da%20Sa%C3%BAde%5B6%5D.%20Acesso%20em%2018%20abr.%202024>. Acesso em: 18 abr. 2024.

RAMOS, M. N. P.; RABINOVICH, E. P.; AZAMBUJA, R. M. M. **Avós e netos frente às novas tecnologias no Brasil e em Portugal**. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, 2020. Encontrado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/e68735df-f85f-41be-84e7-669a86e6ab90>. Acesso em: 10 set. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. Recurso digital: 2.8 MB.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

SANTUÁRIO NACIONAL DA UMBANDA. **Cosme e Damião**. Encontrado em: <https://santuariodeumbanda.com.br/site/locais-para-oferendas/vale-dos->

[orixas/cosme-e-damiao/](#). Acessado em: 12 out. 2025.

SEGUIUR VIAGEM. **Tour aéreo na praça da bandeira em Itapicuru na Bahia** | Drone Fimi X8 Mini, You Tube, 2 de junho de 2022, 1 vídeo (3:06 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c5OQ9wTkcSE>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. São Paulo: Autêntica Editora, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551303214/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SILVA, Márcia Regina Farias; MENDES, Francisco Fabiano de Freitas. Cultura e saberes da tradição: um olhar sobre a diversidade do mundo. **Extendere**, v. 3, n. 2, 2015.

STRAUBHAAR, Joseph; LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. Tradução: José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

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

TOLEDO, Victor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. Tradução Rosa L. Peralta. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VALENTE, Valdemar. **Sincretismo Religioso Afro-brasileiro**. Série V. Vol. 280. São Paulo: Editora S/A, 1955.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki -Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 146-157.

VILLAS-BOAS, S.; IVEIRA, A. L. O.; RAMOS, N. MONTERO, I. **A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida** - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. Investigar em Educação - II^a Série, nº 5, 2016.

KRAMER. Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, v.18, n.60, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de roda de conversa – Grupo 1: crianças e adolescentes

ROTEIRO - RODA DE CONVERSA SOBRE A PESQUISA

Local: Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento

Público-alvo: 15 estudantes de 10 a 13 anos

Objetivo: Dialogar de forma clara sobre os objetivos, métodos e importância da pesquisa para os estudantes e comunidade local e convidá-los para fazerem parte do estudo.

Boas-vindas e acolhimento

- Saudação;
- Apresentação (nome da pesquisadora e vínculo);
- Pedir que cada um se apresente

Contextualização

- Contar a lenda: “O cachorro que fala”:

Há muito tempo, numa linda comunidade chamada Catu Grande, existia um poço muito especial. Ele era o coração do povoado: ali as mulheres se reuniam para buscar água fresquinha e lavar roupas enquanto conversavam e riam juntas.

Entre os moradores, havia um homem que vivia sozinho. Ele era tranquilo, gostava de cuidar de suas coisas e, claro, também precisava lavar suas roupas. Mas tinha um problema: ele se sentia envergonhado de ir ao poço durante o dia, porque era o único homem entre tantas mulheres.

Achava que poderiam rir dele, mesmo que ninguém nunca tivesse proibido ou reclamado.

Então, ele encontrou uma solução: passou a lavar suas roupas à noite, quando todos já estavam em casa. Ele colocava suas roupas na bacia, caminhava até o poço sob a luz da lua ou candeeiro e, calmamente, lavava suas roupas de noite.

Certa noite, tudo parecia normal, até que algo inesperado aconteceu.

Enquanto esfregava uma camisa, ele ouviu passos. Olhou em volta, pensando que fosse alguém conhecido, mas não viu ninguém. Quando voltou a se concentrar nas roupas, ouviu uma voz:

— Boa noite, por que sempre vem tão tarde?

O homem se assustou e olhou de novo... mas o que viu foi de deixar qualquer um de boca aberta: um cachorro sentado ao lado do poço o observava com olhos brilhantes.

E mais: o cachorro tinha falado!

O homem ficou paralisado.

E, com isso, o cachorro desapareceu na escuridão, como se tivesse se dissolvido no ar.

Fonte: Criação da autora a partir de uma lenda local.

Indagações:

- Vocês já ouviram histórias assim de alguém da sua família?
- Quem aqui conhece algum costume antigo de sua família ou comunidade?

Explicação objetiva (adaptada) da pesquisa

Tema: Preservação dos saberes tradicionais da comunidade do Catu Grande através de diferentes formas de comunicação na prática pedagógica

Importância da comunicação dos saberes da tradição: Saberes tradicionais são os conhecimentos que passam de geração em geração, como um presente que os avós dão aos pais, que depois dão aos filhos através da oralidade no dia a dia.

São coisas que as pessoas aprendem com a vida, com a natureza, com a experiência, e não só nos livros ou na escola. Como plantar e colher no tempo certo, como usar plantas para curar pequenos machucados, como fazer uma comida típica, contar histórias antigas...

Cada lugar tem seus próprios saberes, e isso é o que torna a cultura de cada comunidade tão especial. É como um tesouro que vive dentro das pessoas e precisamos valorizar.

A minha pesquisa é sobre esses saberes. Sobre como a gente pode ajudar para que eles sejam valorizados, não sejam esquecidos.

Explicação da metodologia

Aplicação do questionário;

Participação voluntária e respeitosa, podendo desistir a qualquer momento durante estudo.

Escuta aberta

Questões:

O que vocês acham da ideia de participar dessa pesquisa?

Vocês acham importante registrar esses saberes?

Tem algo que gostariam de sugerir para a pesquisa ser mais útil?

Convite

Agradecimentos

Apêndice B – Roteiro de Roda de conversa – Grupo 2: Adultos e idoso

ROTEIRO - RODA DE CONVERSA SOBRE A PESQUISA

Local: Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento.

Público-alvo: 12 estudantes adultos e idosos

Objetivo: Dialogar de forma clara sobre os objetivos, métodos e importância da pesquisa para os estudantes e comunidade local.

Boas-vindas e acolhimento

- Saudação;
- Apresentação (nome da pesquisadora e vínculo);
- Pedir que cada um se apresente e conte algo que aprendeu com seus pais e/ou avós.

Explicação objetiva (adaptada) da pesquisa

Tema: Preservação dos saberes tradicionais da comunidade do Catu Grande através de diferentes formas de comunicação na prática pedagógica.

Porquê da escolha:

- Base nas atividades desenvolvidas na escola, dos relatos dos professores sobre os saberes da comunidade demonstrados por eles. A pesquisa parte de saberes como: uso de ervas medicinais, forma de se guiar através do céu, tempo de plantio de cada cultura, preparo de alimentos típicos, entre outros.
- São saberes ricos e importantes. Não pode apagar diante de tanta informação e cultura diferente que os jovens acessam. Devem aprender coisas novas, mas também conhecer e valorizar o que é de sua origem.

Importância dos saberes locais

- Falar sobre importância da comunicação oral e outras formas para a preservação de saberes da tradição da comunidade;
- Falar sobre os saberes tradicionais, o seu valor para as gerações futuras;
- Esse conhecimento é um patrimônio que merece respeito e registro.

Explicação da metodologia

- Aplicação do questionário;
- Uso do material - como será guardado e dado retorno para a comunidade;
- Participação ser voluntária e respeitosa, podendo desistir a qualquer momento durante o estudo.

Escuta aberta/convite

Questões:

- O que vocês acham da ideia de participar da pesquisa?
- Vocês acham importante registrar esses saberes?
- Tem algo que gostariam de sugerir para a pesquisa ser mais útil?

Agradecimentos

Apêndice C – Questionário: Saberes da tradição e processos comunicacionais

QUESTIONÁRIO: SABERES TRADICIONAIS E PROCESSOS COMUNICACIONAIS

(Estudantes dos turnos diurno e noturno)

NOME: IDADE: TURMA:		PROFISSÃO: SEXO: ☐ MASCULINO ☐ FEMININO	
DATA:			
PERFIL DE EMISSOR/RECEPTOR NOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS			
1. De que forma você mais se comunica com seus colegas, amigos e familiares: ☐ Fala pessoalmente ☐ Manda recado por alguém ☐ Faz ligação ☐ Conversa por mensagem ☐ Conversa por áudio ☐ Faz videochamada		2. Você acessa a Internet? ☐ Sim ☐ Não	
3. Qual dispositivo de comunicação digital você mais usa? ☐ Computador ☐ Tablet ☐ Celular ☐ Nenhuma das opções		4. Você usa redes sociais digitais? ☐ Sim ☐ Não Caso sim, qual você mais usa?	
5. Quais tipos de atividades você mais realiza com o celular/tablet/computador? ☐ Jogos ☐ Assistir a vídeos ou filmes ☐ Acessa as Redes sociais ☐ Estudar ou fazer pesquisas ☐ Conversar com amigos e familiares ☐ Outros: Qual? _____ ☐ Não faz uso de meios digitais de comunicação		6. Você acessa o Instagram da escola? ☐ Sim ☐ Não Caso sim, você já viu algo sobre as tradições de sua comunidade no Instagram da escola? ☐ Sim ☐ Não Caso sim, qual o assunto?	
7. Enumere o 1º, 2º e 3º lugar, de acordo com a forma que você acha melhor para aprender um conteúdo na escola: ☐ Lendo livro/ Apostila/ Revista ☐ Escutando o professor ou colega explicando o assunto ☐ Falando sobre o assunto para colegas e professores ☐ Através de vídeo/filme sobre o assunto ☐ Através de conversa com os colegas sobre o assunto ☐ Através de oficinas, jogos e brincadeiras ☐ Através de palestras ☐ Ouvindo pessoas mais velhas ☐ Através de figuras, desenho, mapas; ☐ Através de dança ou dramatização ☐ Escrevendo sobre o assunto ☐ Outros. Qual?			
IMPORTÂNCIA DOS SABERES TRADICIONAIS			
8. Você já aprendeu alguma tradição da sua comunidade? ☐ Sim ☐ Não Se sim, como? ☐ Através de histórias e causos ☐ Participando de atividades na comunidade ☐ Em atividades na escola ☐ Vendo fotos e vídeos nas redes sociais ☐ Não, nunca aprendi com um idoso.		9. Você acha importante aprender e comunicar as tradições da sua comunidade? ☐ Não. Por quê? _____ ☐ Sim. Por quê? _____	

[] De outra forma. Como?	
10. Você já fez uso de qual opção abaixo para melhorar de alguma enfermidade? [] Chá [] Banho de ervas [] Reza [] Oração do pastor [] Água benta [] Outros, o quê? _____ [] Nunca fiz.	11. Você já viu algo na internet que te fez lembrar de alguma tradição de sua comunidade? [] Sim [] Não Se sim, o que e onde foi? _____
SABERES TRADICIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA	
12. Você já participou de alguma atividade na escola onde membros da comunidade ensinaram algo sobre as tradições da comunidade? [] Sim [] Não Se não, gostaria? _____	13. Se você já participou de alguma atividade na escola sobre as tradições de sua comunidade, quais foram os conteúdos discutidos: [] Sobre comidas típicas [] Festas da comunidade [] Ervas medicinais [] Jeito de observar o tempo/clima [] Algum personagem de terror [] Jeito de plantar [] Jeito de se expressar e falar [] Outros, o quê? _____
14. Você gostaria de estudar sobre os saberes tradicionais da comunidade? [] Sim [] Não Se sim, o que mais gostaria de aprender? [] Histórias de guerreiros [] Histórias de terror [] Sobre a lida com a terra (mês, lua certa para o plantio e colheita de algum alimento) [] Sobre histórias de seus familiares mais velhos [] Sobre formas de cura de doenças através de ervas e rezas [] Sobre preparação de alimento que sua família come em alguma época do ano [] Sobre atividades religiosas [] Outros. Quais?	15. O que aprendeu em sua comunidade e/ou com sua família que gostaria de ensinar para outros estudantes na escola? [] Fazer uma receita de um alimento [] Falar sobre a lua, as estrelas e o céu [] Contar uma história [] Ensinar uma reza [] Ensinar uma brincadeira [] Algo sobre período certo para plantar algo [] Ensinar como fazer um artesanato/brinquedo [] Outros, o quê? _____
15. Já viu, ouviu ou leu algo na escola sobre os saberes tradicionais de sua comunidade? [] Sim [] Não Caso sim, foi por quais meios? [] Cartaz/mural [] Desfile/ Passeata/ Passeio/Visitação [] Explicação da professora [] Livro/revista/apostila [] Dança/ Apresentação cultural/ Dramatização [] Música [] Outros. Qual?	16. O que você acha que a escola pode fazer para que os jovens possam dar mais valor e ajudar a preservar os saberes e costumes da comunidade? _____ _____ _____ _____
17. Você acha que o uso da internet mudou algo na forma das crianças e adolescentes verem a comunidade e sua cultura?	

Apêndice D – Roteiro de entrevista - Processos comunicacionais na prática pedagógica e a circulação de saberes da tradição

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROCESSOS COMUNICACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CIRCULAÇÃO DE SABERES DA TRADIÇÃO

(PROFESSORES DOS TURNOS DIURNO E NOTURNO)

DADOS PESSOAIS	PERFIL PROFISSIONAL
Nome: _____ Idade: _____ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino Nascido na comunidade: ☐ Sim ☐ Não Mora na comunidade: ☐ Não ☐ Sim	Formação: _____ Ano/Turma em que leciona: _____ Turno: _____ Tempo de serviço _____ Tempo de serviço na escola _____ Tempo de serviço no ano/série _____
Objetivo: Mapear os saberes da tradição que são promovidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.	
SABERES DA TRADIÇÃO E CURRÍCULO	
1. Como as práticas culturais locais são abordadas no PPP da escola?	
2. A organização curricular possibilita que os saberes tradicionais da comunidade sejam incluídos no planejamento escolar?	
3. De que maneira os saberes tradicionais da comunidade podem contribuir para o aprendizado de conteúdos curriculares?	
SABERES DA TRADIÇÃO, ESCOLA E COMUNIDADE	
4. Conhece alguma tradição de herança de povos indígenas e afro-brasileiro presente na comunidade Catu Grande? Se sim, como ficou conhecendo?	
5. Já observou se os estudantes manifestam algum conhecimento sobre as tradições que aprenderam com seus familiares?	
6. Você já convidou pessoas da comunidade (como idosos, lavradores, líderes culturais) para compartilhar seus conhecimentos com os alunos? Se sim, como esses encontro aconteceu?	
7. Na sua opinião, qual é o papel da escola na preservação e promoção dos saberes tradicionais dentro da comunidade?	
PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES DA TRADIÇÃO	
8. Como você percebe a relação saberes tradicionais e prática pedagógica?	
9. Já desenvolveu ou participou de alguma atividade sobre os saberes tradicionais da comunidade na escola? Se sim, como foi desenvolvida? Como foi a participação dos estudantes?	
10. Você já desenvolveu alguma atividade de pesquisa ou sondagem onde os estudantes puderam conhecer e/ou expor os saberes tradicionais da comunidade?	
11. Como você acha que os saberes tradicionais da comunidade podem ser incluídos em sua prática pedagógica?	
12. Quais os principais desafios comunicacionais que percebe na inclusão dos saberes da comunidade na prática pedagógica?	
13. Existe alguma atividade ou projeto que você gostaria de implementar na escola para promover mais os conhecimentos tradicionais entre os alunos?	

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: **Processos comunicacionais e práticas pedagógicas na circulação e preservação de saberes tradicionais na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento do povoado Catu Grande em Itapicuru/BA**, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Juceleide Borges Correia, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED, sob a responsabilidade da Profa. Maria Neide Sobral, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: 87817125300005371.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Este trabalho tem como objetivo entender como a comunicação e o jeito de ensinar na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, no povoado Catu Grande, em Itapicuru-BA, ajudam a manter e passar adiante os saberes antigos da comunidade. A pesquisa será feita com os alunos do último ano do Ensino Fundamental, tanto do dia quanto da noite e os professores das turmas participantes.

Percebemos que muitos adultos e idosos da escola conhecem e falam sobre os saberes tradicionais da comunidade. Mas as crianças e os adolescentes, que vivem no mesmo lugar, muitas vezes não têm esse mesmo conhecimento. Isso mostra que esses saberes podem estar se perdendo com o tempo. Manter esses conhecimentos vivo se faz muito importante para que as pessoas da comunidade tenham orgulho de sua história e cultura.

Este trabalho quer ajudar a valorizar os saberes da comunidade dentro da escola, fortalecer a identidade cultural dos estudantes e fazer com que o conteúdo estudado na escola tenha mais a ver com a vida e a realidade da comunidade.

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa com os seguintes procedimentos:

- **Se você for estudante:** está sendo convidado(a) a participar de duas etapas na pesquisa: **Primeira etapa:** Roda de conversa com todos os colegas na sua sala sobre o projeto e as formas de participação. **Segunda etapa:** Responder individualmente a um questionário com 17 questões relacionadas ao tema da pesquisa.

- **Se você for professor(a):** está sendo convidado(a) a participar de uma etapa da pesquisa: entrevista individual e presencial, composta por 13 perguntas que abordarão aspectos relacionados ao tema da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Fica concedido a sua autorização para apresentação dos resultados deste estudo em eventos acadêmicos e publicações científicas. Os arquivos serão armazenados em repositórios institucionais.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos diretos ligados à participação na mesma. Porém, algum participante pode se sentir emocionado ou angustiado durante a pesquisa, visto a temática incitar memórias afetivas, por se tratar de saberes da tradição de seus familiares, acontecimentos familiares e comunitários. É possível ocorrer que se sinta ansioso por não entender ou querer responder a alguma questão. Isso pode ser amenizado com acolhimento e a observação de que poderá se recusar de responder a alguma questão ou desistir a qualquer momento de participar da pesquisa e maiores esclarecimentos por parte da pesquisadora.

Em caso de possíveis danos físicos e mental decorrentes ou associados à participação na pesquisa, o participante terá direito à assistência gratuita, bem como à indenização em caso de dano material. Em caso de eventuais despesas em virtude da participação na pesquisa, como transporte, alimentação ou outras, o participante terá direito a restituição do valor gasto por parte do responsável pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão apresentados através de uma roda de conversa com todos os participantes da pesquisa e gestão da escola, ao final da pesquisa, onde haverá um diálogo sobre os achados da pesquisa e cada um poderá expressar sobre como se sentiu ao participar da pesquisa e sobre os resultados. Será entregue uma versão final da dissertação em arquivo digital para a gestão da instituição de ensino ao final da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Nome: Juceleide Borges Correia; **Endereço:** Universidade Tiradentes, Avenida Murilo Dantas, nº 300, CEP: 49032-490. **Telefone:** (75) 9-9916-2666.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

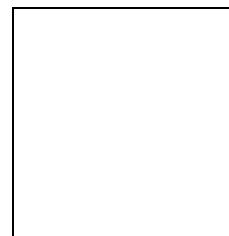
O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Aracaju, 01 de julho de 2025

Impressão
digital

Assinatura do participante ou responsável legal



Apêndice F – Termo de assentimento livre e esclarecido - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016 , CONEP/MS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Processos comunicacionais e práticas pedagógicas na circulação e preservação de saberes tradicionais na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento do povoado Catu Grande em Itapicuru/BA** coordenada pelo pesquisador Juceleide Borges Correia, Tel.: 75 9 9916-2666, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: 87817125300005371. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe deste estudo.

Este estudo tem como objetivo entender como a comunicação e o jeito de ensinar na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, no povoado Catu Grande, em Itapicuru-BA, ajudam a aprender e passar adiante os saberes antigos da comunidade. Percebemos que muitos adultos e idosos da turma da noite sabem muita coisa importante da tradição da comunidade. Essas coisas são valiosas e não podem ser esquecidas. Por isso, queremos a ajuda dos alunos e da escola para que esses conhecimentos continuem vivos. A pesquisa será feita com os alunos do último ano do Ensino Fundamental, tanto do dia quanto da noite e os professores das turmas participantes.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças e adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 10 a 12 anos de idade.

A pesquisa será feita da seguinte forma:

Primeira etapa: Roda de conversa com todos os colegas na sua sala.

Segunda etapa: Responder a um questionário com 17 questões, a maioria das questões são “de marcar” e poucas “de escrever”. O questionário será respondido um de cada vez, onde as crianças ou adolescentes podem pedir explicação ao pesquisador quando não entenderem a questão. Para isso, será usado/a caneta para responder ao questionário que receberá.

Essa atividade é considerada segura, mas é possível ocorrer que se sinta ansioso por não entender alguma questão. Caso isso aconteça, é só pedir explicação para a pesquisadora. Também pode se sentir triste e emocionado por te fazer lembrar de algum parente que gostava muito e já não esteja com você, pois as perguntas são sobre coisas que os mais velhos de sua família e povoado ensinava sobre histórias antigas, remédios caseiros, ensinamentos sobre o céu, as plantas. Caso Isso aconteça é só falar com a pesquisadora, pode deixar de responder alguma questão ou até pedir para desistir. Se algo errado acontecer depois de responder o questionário, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como aprender mais sobre os saberes da cultura de sua comunidade e ajudar que os saberes e cultura de sua comunidade sejam valorizados e preservados para as gerações futuras conhecerem.

Se você morar longe da escola, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, caso queira também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados através de sites de pesquisas da Internet, mas sem identificar as crianças que participaram.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

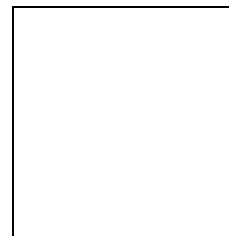
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu entendi o que esse estudo quer descobrir, por que ele é importante e como vai ser a minha participação. Também sei o que vai acontecer durante a pesquisa e que não há riscos para mim. Eu aceito participar da pesquisa e deixo que as informações que forem coletadas comigo sejam usadas para estudos e apresentações em eventos e trabalhos científicos. Sei que vou receber uma cópia deste documento para guardar comigo. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Aracaju, 14 de maio de 2025

Impressão
digital

Assinatura do participante menor



ANEXOS

Anexo – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS COMUNICACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CIRCULAÇÃO E PRESERVAÇÃO DE SABERES TRADICIONAIS NA ESCOLA MUNICIPAL LEOBINO BATISTA DO NASCIMENTO DO POVOADO CATU GRANDE EM ITAPICURU/BA

Pesquisador: Juceleide Borges Correia

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87817125.3.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.566.126

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2504234.pdf

DESENHO DO ESTUDO: O presente estudo se delinea da seguinte forma:

Abordagem e método: abordagem qualitativa, com a utilização do estudo de caso. Segundo Yin (2015, p. 32), *“um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”* Nessa direção, definimos:

- Unidade de análise: Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento. Ela atende crianças, adolescentes, adultos e idosos da comunidade em que se insere, onde estão presentes os saberes da tradição demonstrados na escola pelos estudantes.

- Amostra: 24 estudantes do último ano do Ensino Fundamental *“Anos iniciais”*. A escolha do ano/série se deu por esses estudantes já saberem ler e escrever, podendo facilitar a compreensão da proposta e por fazerem parte do ano de transição dos estudantes para o Fundamental II, quando saem para escolas fora de sua comunidade.

Grupo 1 - 12 estudantes de 10 a 13 anos, sexo masculino e feminino, do turno diurno, formando a única turma desse ano escolar no turno. Essa turma é a única do ano escolar e

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

contempla crianças e adolescentes (em distorção idade/série), propiciando a integração da visão dos adolescentes no estudo sobre o tema.

Grupo 2 - 12 estudantes a partir de 15 anos, idade mínima para ingresso na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Resolução CNE/CEB 3/2010. Esse grupo é composto por trabalhadores rurais/ feirantes, sexo masculino e feminino, estudantes do turno noturno. Essa turma será escolhida com base na frequência e participação nas aulas, visto que os estudantes dessa modalidade apresentam um alto índice de infrequência e evasão escolar.

Grupo 3 - 02 professores das referidas turmas, responsáveis pela preparação na transição para o Ensino Fundamental II em escolas fora da comunidade.

- Instrumentos de Coleta de Dados: Questionário físico com questões abertas e fechadas de múltipla escolha; entrevista com roteiro semiestruturado. As entrevistas serão gravadas em áudio, somando aproximadamente 2 horas e armazenadas no acervo digital.

- Aspectos éticos: Todos os procedimentos realizados serão previamente autorizados, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes e responsáveis pelos menores de 18 anos.

RESUMO: Essa proposta tem como tema a circulação e preservação de saberes da tradição por meio dos processos comunicacionais e das práticas

pedagógicas em ambiente escolar. Tem como objetivo geral compreender como os processos comunicacionais e as práticas pedagógicas na Escola

Municipal Leobino Batista do Nascimento, Povoado Catu Grande, Itapicuru-BA, promovem a circulação e a apropriação de saberes tradicionais entre

os estudantes - de diferentes faixas etárias - do último ano do Ensino Fundamental - Anos iniciais. Os objetivos específicos incluem: Examinar os

saberes da tradição que são promovidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola; Identificar os processos comunicacionais que

promovem a circulação dos saberes da tradição na escola entre os estudantes de diferentes faixas etárias do último ano do ensino fundamental do

turno diurno e noturno; Analisar como ocorre a valorização dos saberes da tradição entre as diferentes faixas etárias presentes no alunado da

escola. Isso possibilita descrever possíveis semelhanças e distanciamentos na forma de se comunicar e perceber os saberes tradicionais de sua

localidade. A pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, com o estudo de caso

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

como método principal. Espera-se que os resultados possibilitem uma análise detalhada das práticas e dos processos comunicacionais relacionados aos saberes tradicionais na escola, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

METODOLOGIA PROPOSTA: O estudo de caso será realizado com 24 estudantes do Ensino Fundamental e Anos iniciais - Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, seguindo-se as seguintes etapas:

1- Exploratória - Levantamento de informações sobre o lócus e pessoas envolvidas na pesquisa através de ficha de matrícula, portarias, diretrizes municipais e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além das diretrizes do Ensino Fundamental e outros documentos (em andamento).

2- Coleta de dados, onde será, inicialmente, realizada uma roda de conversa na sala de aula com as turmas sobre a importância da pesquisa e suas partições na mesma para a sua escola e comunidade. Posteriormente, serão aplicados os questionários com os estudantes sobre os saberes da tradição da comunidade e os processos comunicacionais que circulam os saberes entre os estudantes. As questões visam investigar as práticas de resistência e preservação cultural presentes na comunidade e como se dá o processo de comunicação desses saberes entre os estudantes das diferentes faixas-etárias na escola. Enquanto as entrevistas serão realizadas com os professores e investigam sobre os conhecimentos e importância dada pelos professores aos saberes tradicionais da comunidade e como eles vêm incluindo esses saberes em suas práticas pedagógicas. Isso tudo será realizado mediante autorização prevista no termo de Consentimento Livre e Esclarecido e TCLE pelos participantes e responsáveis, no caso dos participantes menores de 18 anos.

Essas entrevistas serão fotografadas e gravadas em áudio com o uso de smartfone e transcritas com o auxílio de ferramentas digitais de comunicação. A aplicação dos questionários e entrevistas ocorrerão na sala dos professores da instituição de ensino, com ressalva dos professores que não conseguirem um horário em sua carga-horária e desejem realizar em sua residência. As entrevistas serão armazenadas no acervo digital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Para entender os conceitos abordados nessa proposta, saberes da tradição, circulação de saberes, processos comunicacionais e prática pedagógica, partiu-se do pensamento de Freire (1994, 1998), que direcionou no entendimento de uma educação

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

contextualizada, crítica e transformadora, que busca formar cidadãos conscientes e engajados com a sociedade em que vive; Libânio (1994), na sua abordagem sobre a figura do professor mediador do conhecimento, trata da importância do planejamento para a prática pedagógica e uso de diferentes metodologias de ensino e estratégias que alinham características do alunado e o contexto escolar. Enquanto Certau (1998) leva à compressão das práticas culturais populares como forma de resistência à uma cultura dominante. Ele, embora não trate do contexto escolar em si, como Paulo Freire e Libânio, sua perspectiva etnográfica e antropológica contribui para o entendimento de como os processos comunicacionais são importantes para a circulação de saberes tradicionais, que resistem nas práticas cotidianas. O seu entendimento, de como esses saberes se movimentam nas *práticas* e nos *usos* dos indivíduos, nos leva a entender como os alunos manifestam e trazem seus conhecimentos tradicionais para a escola, onde se misturam e se reformulam. Compreende-se saberes da tradição a partir de Hobsbawm (1997), que aborda as tradições como algo que preserva a sua essência diante dos processos de transformações ao longo do tempo.

Straubhaar e La Rose (2004), direcionam de forma clara sobre os processos comunicacionais e a importância de cada componente para que haja comunicação. Segundo Schramm apud Straubhaar e La Rose (2004), o processo de comunicação é constituído de oito componentes, usados na troca de informação. São eles: *fonte*, que dá origem a comunicação; a *mensagem*, conteúdo; *codificador*, seria uma espécie de meio tradutor da mensagem para ser entendida, a voz numa comunicação oral, por exemplo; o *canal*, seria o meio de transmissão; *decodificador*, entende-se como o inverso da codificação, o meio pelo qual se apreende a mensagem, a audição numa comunicação oral, por exemplo; *receptor*, quem recebe a mensagem; o *feedback*, seria a resposta; e *ruído* seria a distorção que interrompe o ciclo da comunicação, gerando interpretações erradas, falta de entendimento ou perda da mensagem, ou seja, o erro no processo comunicacional.

Essa divisão dos componentes do processo comunicacional mostra que a comunicação é mais do que uma simples transmissão de mensagens, envolve um processo mais amplo. Percebe-se que os elementos, como a fonte, codificador, canal e decodificador representam os diferentes caminhos pelos quais uma mensagem percorre desde a sua fonte até o receptor, e sua compreensão depende da interpretação desse último.

Também, essa proposta se norteia na Base Nacional Comum Curricular *BNCC* e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada. Elas nos dão as diretrizes sobre práticas de integração de saberes tradicionais aos saberes científicos. Nos direcionaram para esse fazer

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

pedagógico de contextualização com os saberes tradicionais dos estudantes.

No levantamento feito sobre o tema na área da Educação, de 2020 a 2024, no Google Acadêmico, Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Institucional (RI) do Grupo Tiradentes, utilizei os descritores “práticas pedagógicas e preservação de saberes da tradição na escola”; “saberes da tradição e processos comunicacionais”; “processos comunicacionais e educação”, porém não obtive resultados nenhum. Ao pesquisar pela expressão “preservação de saberes da tradição na escola”, encontrei um único trabalho que abordava a valorização dos saberes de uma comunidade específica, de pescadores (saberes da pesca artesanal), com foco em um campo educacional específico, Matemática. Ampliando um pouco mais, ao pesquisar por “saberes de povos tradicionais e práticas pedagógicas”, obtive 07 resultados, mas, focados no estudo desses saberes em escolas quilombolas e indígenas. Diante da expressão “cultura local e prática pedagógica”, identifiquei alguns trabalhos, mas apenas três se alinharam mais diretamente com o objetivo dessa investigação.

O trabalho de Brito (2021), que relacionou saberes tradicionais e saberes do ofício de pescadores artesanais e educação formal escolar, ofertada na comunidade desses pescadores, nos traz uma perspectiva da importância que tem os saberes tradicionais de determinada comunidade aliados à prática pedagógica ofertada na própria comunidade. A pesquisadora realizou um estudo de caso, entrevistando pescadores e professores da escola da comunidade pesqueira de Lagoa de Cima em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

O referido estudo visou “analisar os processos de produção, organização e valorização dos saberes tradicionais de ofício do pescador e da pescadora artesanal no contexto da educação formal da comunidade de Lagoa de Cima [...]” Brito, (2021, p.8). A pesquisadora focou nos professores e os pescadores, diferentemente do nosso trabalho, que incluiu os estudantes, visando entender como percebem os saberes tradicionais de sua comunidade, perceber se há circulação entre seus membros dentro e fora do contexto escolar, visto que todos os entrevistados, de diferentes faixas-etárias fazem parte da mesma comunidade. Enquanto o estudo de Almeida (2023) propiciou um contato com sua experiência na realização de planejamento, desenvolvimento e reflexão de práticas pedagógicas que visaram a valorização da cultura do local em que o sujeito está inserido. Através de uma pesquisa-ação com estudantes, a essa pesquisadora buscou refletir sobre práticas pedagógicas que promovessem a sensibilização do aluno a respeito do patrimônio cultural imaterial da cidade de São Luís/ Maranhão através do ensino das Artes Cênicas na Educação Básica.

Um dos pontos em comum nesse estudo, em relação ao que me propus a realizar, foi o ponto

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

de partida do trabalho dessa pesquisadora, a falta de informação e desinteresse do jovem pela temática da cultura local. O público jovem também demonstra o mesmo desconhecimento ou desinteresse, enquanto os idosos demonstraram interesse em demonstrar seus saberes nas atividades. Ela trata do assunto por um viés disciplinar e buscamos tratar dentro de um viés interdisciplinar, contextualizado.

Também, trago o estudo de Cruz (2022), sobre saberes ancestrais e sua comunicação e ressignificação entre membros de um quilombo, por entender que até dentro de comunidades, que visam a perpetuação de saberes de sua tradição, também existe dificuldade na comunicação desses saberes entre seu povo. A pesquisadora traz um debate sobre tradição dentro de uma perspectiva decolonial e nos dá possibilidades para o entendimento de ¿como os saberes ancestrais dos mais velhos se ressignificam e insurgem no chão do Quilombo Sítio Alto dentro da colonialidade?¿ (Cruz, 2022, p. 11). Esse quilombo se localiza em Simão Dias, Sergipe. Esse trabalho converge com a minha investigação ao destacar a importância dos saberes tradicionais em um contexto de globalização, impulsionado pelos meios tecnológicos de comunicação digital. Esses meios apresentam tanto desafio quanto oportunidade de evolução e valorização desses conhecimentos, podendo abrir novas possibilidades para a circulação desses saberes tradicionais. Nos trabalhos levantados, foi percebido que, embora haja uma preocupação com a valorização de saberes da tradição na educação, ainda há lacunas significativas na produção acadêmica sobre a importância de saberes tradicionais e meios efetivos que possam integrar esses elementos às práticas pedagógicas. Especialmente, em relação aos processos comunicacionais na escola que possibilitem a transmissão e preservação dos referidos saberes. Essa realidade destaca a necessidade de mais pesquisas que explorem essa relação (educação e saberes tradição), visando a valorização dessas práticas no ambiente escolar e a contribuição para o fortalecimento do patrimônio cultural imaterial da comunidade. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ¿ IPHAN, ¿o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo.¿ (Iphan, 2012, p. 12).

HIPÓTESES: Esse estudo parte do pressuposto de que a educação pode ser um espaço de valorização e preservação dos saberes tradicionais, desde que as práticas pedagógicas e os processos comunicacionais estejam alinhados com as vivências e a cultura da comunidade e promovam esse diálogo na direção de uma educação crítica e contextualizada. O lócus dessa

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

pesquisa, ao acolher em seu seio escolar diversas faixas-etárias de uma mesma comunidade, se faz um cenário propício para a promoção desse diálogo entre os conhecimentos curriculares e saberes da tradição da comunidade, contribuindo para a sua valorização e preservação.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: Este estudo parte de uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas e processos comunicacionais que contribuem para a circulação e preservação de saberes da tradição em um contexto educacional específico. A análise das informações será realizada a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Para a realização dessa análise, serão utilizadas categorias pré-definidas de análise, que servirão como ferramentas para a organização e interpretação dos dados coletados. Essas categorias serão delimitadas a partir da leitura fluente dos documentos, dos questionários e entrevistas, enfim dos dados coletados. A triangulação dos dados será uma etapa fundamental, permitindo a comparação e verificação das informações coletadas através das entrevistas e questionários. Além disso, serão investigados documentos oficiais da escola, como os projetos pedagógicos, planos de ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Podem ser analisadas fontes iconográficas e audiovisuais quando as entrevistas e questionários fornecerem dados relevantes, indicando a importância de capturar representações visuais que possam refletir aspectos significativos sobre a forma como os saberes tradicionais são abordados e tratados no ambiente educacional. A análise será embasada em referenciais teóricos pertinentes ao tema e nas diretrizes educacionais aplicáveis.

DESFECHOS: Espera-se que os resultados possibilitem uma análise detalhada das práticas e dos processos comunicacionais relacionados aos saberes tradicionais na escola, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Bem como, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, que contribuam para a valorização e respeito dos saberes da tradição da comunidade na escola a valorização da diversidade cultural e do patrimônio cultural dessa localidade.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: Para critério de inclusão na pesquisa, os participantes devem atender aos seguintes critérios:

- Estudantes do último ano do Ensino Fundamental e Anos iniciais da instituição, a fim de capturar uma representativa perspectiva sobre os saberes da tradição na escola até essa última etapa do Ensino Fundamental ofertada pela escola da comunidade.
- Serem estudantes do diurno ou noturno. Isso permite que se tenha uma visão sobre como cada faixa-etária percebe os saberes da tradição e processos comunicacionais usados por eles para a sua circulação e preservação desses na escola.
- Serem membros da comunidade em que a escola se insere. Visa-se perceber a relação dos estudantes com os saberes presentes em seu contexto;
- Docente no último ano do Ensino fundamental - Anos iniciais

Os critérios de exclusão adotados foram:

- Turma que poderiam não estar alfabetizada em sua maioria. Isso facilita o entendimento e aplicação dos questionários.
- Turma de estudantes com alto índice de infrequência. O estudante frequente nas aulas pode trazer dados mais relevantes sobre as práticas pedagógicas desenvolvida e processos comunicacionais que propiciam a circulação e preservação dos saberes da tradição da comunidade na escola.
- Professores de ano/série diferentes do último ano do Ensino Fundamental - Anos iniciais. Visa-se captar como o professor desse ano (que é responsável pela transição do estudante para o Ensino Fundamental II, saindo de sua comunidade e indo estudar em outra localidade) compreende a importância dos saberes da tradição da comunidade desses estudantes para a sua formação cultural.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os processos comunicacionais e as práticas pedagógicas na Escola Municipal Leobino Batista do Nascimento, Povoado Catu Grande, Itapicuru-BA, promovem a circulação e a apropriação de saberes tradicionais entre estudantes do último ano do Ensino Fundamental - Anos iniciais,

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

turnos diurno e noturno.

Objetivo Secundário:

- Mapear os saberes da tradição que são promovidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola;
 - Identificar os processos comunicacionais que promovem a circulação dos saberes da tradição na escola entre as diferentes faixas-etárias de estudantes do último ano do Ensino fundamental do turno diurno e noturno;
 - Compreender como ocorre a valorização dos saberes da tradição entre as diferentes faixas-etárias presentes na escola.
- Isso possibilita descrever possíveis semelhanças e distanciamentos na forma de se comunicar e perceber os saberes tradicionais de sua localidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- A carga-horária dos professores para a realização das entrevistas. Isso pode ser resolvido com a flexibilização na coleta dos dados por parte do pesquisador, podendo se deslocar para um local fora da escola no horário viável para o professor.
- Os envolvidos na pesquisa podem não se sentirem motivados a falarem sobre a temática. O que pode facilitar com a roda de conversa em sala de aula com os participantes sobre a importância de suas participações e possíveis benefícios da pesquisa para a comunidade deles.
- Encontrar estudantes nas turmas não alfabetizados. Pode ser resolvido com a leitura e transcrição das questões por parte do pesquisador.

Benefícios:

Fortalecimento da identidade cultural dos estudantes na escola; Valorização do patrimônio cultural imaterial da comunidade por parte da escola;
 Promoção da aprendizagem significativa; Promoção de práticas pedagógicas inclusivas; Enriquecimento do currículo local.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O cronograma do projeto de pesquisa indica que o projeto já foi pelo menos iniciado. E, segundo a Resolução CNS nº 466/12 em vigor no país, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais como o de apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa. Desta forma, será necessário esclarecer se a pesquisa já foi iniciada e, caso não tenha sido, reorganizar o cronograma.

~~Será necessária uma correção na descrição dos riscos desta pesquisa. Toda pesquisa envolve riscos e estes devem ter sua gradação avaliada. É imprescindível que se descrevam seus possíveis danos e as medidas para sua minimização, assegurando os necessários cuidados de proteção aos participantes da pesquisa.~~

~~Orientadora não foi cadastrada como pesquisadora no PD.~~

~~Os riscos estão voltados para a pesquisa e não para o participante. Riscos apresentados estão relacionados a dificuldade de execução de pesquisa.~~

Participantes menores de idade irão fazer parte da pesquisa. Desta forma, é necessário um TALE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O orçamento do projeto de pesquisa deve ser detalhado, de modo a apresentar a viabilidade financeira do projeto de pesquisa. O PB e o PD devem apresentar as mesmas informações sobre estes itens.

O TCLE deve ser é o documento que, além de explicar de forma clara os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, grupos de alocação, entre outros aspectos), também deve informar e assegurar os direitos dos participantes. O texto deverá ser inteiramente redigido na forma de convite, na segunda pessoa de forma a esclarecer todas as diretrizes que dizem respeito à Resolução CNS nº 466/12 e/ou a Resolução

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

CNS nº 510/16 de acordo com as características dos projeto de pesquisa.

No TCLE encaminhado para avaliação, foram observadas as seguintes inadequações: <Inadequação com a legislação pertinente no Brasil (Resolução CNS nº 466/12)>, <itens incompletos e/ou imprecisos: Indenização e assistência em virtude de danos, Informações sobre Ressarcimento de despesas, Assistência em virtude de danos, Acesso pós-estudo do produto investigacional, Confidencialidade e anonimização de dados, Armazenamento de dados.

Para participantes de pesquisa que são menores de 18 anos, e que já possuam condições cognitivas de entender a pesquisa proposta, o pesquisador deve elaborar um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido conforme Resolução CNS nº 466/12. Este documento deve ser escrito em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais;

Recomendações:

Solicitamos envio do arquivo Carta-resposta ao CEP, disponível na página do CEP/Unit. Este documento deve ser utilizado para responder aos questionamentos/alterações/correções que estão relacionados no Parecer Consubstanciado de Pendência emitido pelo CEP. Após preenchido corretamente este documento deverá ser anexado diretamente à PB como um documento do projeto, durante o processo de reenvio ao CEP para avaliação (Passo 5).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Necessário informar no TCLE sobre Indenização e assistência em virtude de danos, Informações sobre Ressarcimento de despesas, Assistência em virtude de danos, Acesso pós-estudo do produto investigacional, Confidencialidade e anonimização de dados, Armazenamento de dados.

~~Necessário apresentar o texto do TCLE em forma de convite desde o início.~~

~~Necessário detalhar os procedimentos de cada grupo no TCLE.~~

Precisa apresentar o TALE para os participantes menores de idade.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206			
Bairro: Bairro Farolândia		CEP: 49.032-490	
UF: SE	Município: ARACAJU		
Telefone: (79)3218-2203	Fax: (79)3218-2100	E-mail: cep@unit.br	

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

Necessário adaptar a linguagem utilizada no TALE e no TCLE de acordo com a faixa etária do participante.

~~Acrescentar a orientadora no grupo de pesquisadores no PD.~~

~~Revisar o orçamento no PB e no PD pois estão divergindo.~~

~~Revisar o cronograma da pesquisa para que ele se adeque as datas atuais.~~

~~Adequar os riscos para as dificuldades do participante e não da pesquisa.~~

Para os projetos que receberem situação de parecer PENDENTE, o pesquisador terá um prazo de 10 dias úteis para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Considerações Finais a critério do CEP:

PP: Participante de Pesquisa; PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

O CEP informa que de acordo com a Resoluções CONEP, Diretrizes e normas - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termos de Consentimento e Assentimento, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer PENDENTE, o pesquisador terá um prazo de 10 dias úteis para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2504234.pdf	01/04/2025 09:11:47		Aceito
Folha de Rosto	Documento_de_Leideassinado.pdf	01/04/2025 09:11:06	Juceleide Borges Correia	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Documento20250205163202.pdf	20/02/2025 18:20:45	Juceleide Borges Correia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEassinado.pdf	20/02/2025 18:15:25	Juceleide Borges Correia	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	20/02/2025 17:50:36	Juceleide Borges Correia	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	20/02/2025 17:50:20	Juceleide Borges Correia	Aceito
Outros	Questionario.docx	20/02/2025 17:42:52	Juceleide Borges Correia	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.docx	20/02/2025 17:41:27	Juceleide Borges Correia	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	20/02/2025 17:38:52	Juceleide Borges Correia	Aceito
Declaração de Pesquisadores	LEIDEassinadoassinado.pdf	20/02/2025 17:27:56	Juceleide Borges Correia	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



Continuação do Parecer: 7.566.126

ARACAJU, 13 de Maio de 2025

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - PPPE - Bloco F - Térreo - telefone 2: (79) 3218-2206
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2203 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br