

CONTEXTUALIZAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA VALORIZAR A IDENTIDADE CULTURAL LOCAL**Contextualizar la educación rural para valorar la identidad cultural local****Contextualizing rural education to value local cultural identity**

Ednalva Santos da Silva¹

1 Mestre em Ciências da Educação. Christian College of Educaler. E-mail: Edy-may@hotmail.com

Resumo

Este trabalho discute a Educação do Campo como prática formativa comprometida com a valorização da identidade cultural local, do território e dos saberes produzidos pelas comunidades camponesas. Parte-se do entendimento de que a escola do campo não pode ser pensada a partir de modelos homogêneos, desvinculados da realidade social, histórica e cultural dos sujeitos que vivem e produzem nesses espaços. O objetivo consistiu em analisar como a contextualização da Educação do Campo pode favorecer a valorização da identidade cultural local. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com seleção de produções nacionais recentes sobre Educação do Campo, currículo, formação docente, identidade cultural e agroecologia. A análise evidenciou que a contextualização curricular amplia o sentido social da aprendizagem, contribui para o reconhecimento das experiências comunitárias e favorece práticas pedagógicas mais coerentes com os modos de vida do campo. Também se observou que a formação docente, quando articulada às especificidades territoriais e culturais, fortalece propostas educativas menos excludentes e mais comprometidas com a justiça social. Conclui-se que valorizar a identidade cultural local na Educação do Campo representa uma exigência pedagógica, política e ética.

Palavras-chave: Educação do Campo. Identidade Cultural. Currículo Contextualizado. Formação Docente. Agroecologia.

Resumen

Este trabajo discute a Educação do Campo como práctica formativa comprometida com a valorização da identidade cultural local, do território e dos saberes produzidos pelas comunidades camponesas. Parte-se do entendimento de que a escola do campo não pode ser pensada a partir de modelos homogêneos, desvinculados da realidade social, histórica e cultural dos sujeitos que vivem e produzem nesses espaços. El objetivo consistiu em analizar como a contextualização da Educação do Campo pode favorecer a valorização da identidade cultural local. Metodológicamente, se desarrolla una investigación bibliográfica, de abordaje cualitativo, con selección de producciones nacionales recientes sobre Educación del Campo, currículo, formación docente, identidad cultural y agroecología. Un análisis evidencia que la contextualización curricular amplia o sentido social del aprendizaje, contribuye para el reconocimiento de las experiencias comunitarias y favorece las prácticas pedagógicas más coerentes con los modos de vida del campo. También se observa que la formación docente, cuando se articula con especificidades territoriales y culturales, fortalece propuestas educativas menos excluyentes y más comprometidas con la justicia social. Concluye que valorizar la identidad cultural local en la educación del campo representa una exigencia pedagógica, política y ética.

Palabras-clave: Educación rural. Identidad Cultural. Currículo Contextualizado. Formación Docente. Agroecología.

Abstract

This work discusses Rural Education as a formative practice committed to the valorization of local cultural identity, territory and knowledge produced by Camponese communities. Part-is the understanding that the countryside school cannot be thought of from homogeneous models, detached from the social, historical and cultural reality of two subjects that live and produce in space. The objective was to analyze how the contextualization of Field Education can favor the valorization of local cultural identity. Methodologically, we developed a bibliographical research, with a qualitative approach, with a selection of recent national products on Field Education, curriculum, teacher training, cultural identity and agroecology. The analysis shows that a broad curricular contextualization or social sense of learning contributes to the reconhecimento of community experiences and favors pedagogical practices that are more coherent with the ways of life in the countryside. It was also observed that teacher training, when articulated with territorial and cultural specificities, strengthens educational proposals that are less exclusionary and more committed to social justice. It is concluded that valuing local cultural identity in Rural Education represents a pedagogical, political and ethical requirement.

Keywords: Rural Education. Cultural Identity. Contextualized Curriculum. Teacher Education. Agroecology.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui uma construção histórica vinculada às lutas sociais, ao reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direitos e à necessidade de superação de perspectivas escolares descoladas da vida concreta das comunidades rurais. Nessa direção, Caldart (2024) e Conte e Souza (2022) ajudam a compreender que essa modalidade não surgiu apenas como demanda administrativa do sistema educacional, mas como resposta política à invisibilidade de populações que, durante muito tempo, tiveram sua experiência social tratada como secundária.

Quando a escola ignora o território, a memória local, os modos de trabalho e as formas próprias de organização da comunidade, ela deixa de cumprir uma função essencial: a de produzir aprendizagens com sentido para quem vive no campo. Nesse cenário, a valorização da identidade cultural local passa a ocupar posição central no debate educacional, pois a escola do campo precisa reconhecer as marcas históricas, simbólicas e coletivas que constituem seus sujeitos, como destacam Valadão *et al.* (2021) e Amboni (2024).

Essa discussão se torna ainda mais necessária quando se observa que o currículo escolar, os materiais didáticos e até certas políticas educacionais continuam reproduzindo referências urbanocêntricas, pouco sensíveis à diversidade dos territórios rurais brasileiros. Santos, Bezerra e Rodrigues (2023) mostram que identidade e interculturalidade precisam estar integradas ao currículo, enquanto Silva e Lopes (2025) apontam que a exclusão de conteúdos relacionados ao campo nos livros didáticos contribui para o enfraquecimento simbólico dessas populações. Em sentido próximo, Souza, Teles e Guimarães (2025) evidenciam que o currículo só se torna

efetivamente democrático quando dialoga com saberes comunitários, tradições locais e experiências territoriais. Assim, discutir a contextualização da Educação do Campo não significa apenas adaptar conteúdos, mas defender uma escola capaz de reconhecer o valor cultural, político e formativo da vida no campo.

A escolha do tema se justifica pela permanência de desafios ligados ao reconhecimento da diversidade cultural dos povos do campo no interior das práticas escolares. Ainda que a Educação do Campo tenha avançado no plano teórico e político, persistem entraves relacionados à formação docente, ao currículo, aos materiais pedagógicos e à incorporação dos saberes locais no cotidiano escolar, como observam Amaral e Mateus (2024) e Silva e Dal Ri (2025). Diante desse quadro, emerge a seguinte problemática: de que modo a contextualização da Educação do Campo pode contribuir para valorizar a identidade cultural local e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o território e com os sujeitos do campo?

O objetivo geral deste trabalho é analisar como a contextualização da Educação do Campo pode favorecer a valorização da identidade cultural local. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre território e identidade cultural na escola do campo; discutir a importância de um currículo contextualizado e aberto aos saberes comunitários; examinar a relevância da formação docente para práticas interculturais; e refletir sobre a relação entre escola do campo, agroecologia e resistência cultural. Esses objetivos dialogam com a compreensão de que a escola do campo precisa articular formação humana, pertencimento e leitura crítica da realidade, conforme indicam Caldart (2024), Amboni (2024) e Barros, Sousa e Ferreira (2025).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da Educação do Campo exige o reconhecimento de que ela não se reduz a uma localização geográfica da escola, mas expressa um projeto educativo vinculado à história, aos conflitos e às formas de vida das populações camponesas. Caldart (2024), no início dessa discussão, ajuda a perceber que a consolidação desse campo teórico e político resulta de um processo de lutas coletivas em defesa do direito à educação com identidade própria. No meio desse debate, Conte e Souza (2022) reforçam que a trajetória da Educação do Campo parte de experiências de resistência e chega à universidade sem perder sua base social, enquanto Amaral e Mateus (2024) retomam os fundamentos que sustentam sua construção conceitual. Nesse sentido, a escola do campo deixa de ser vista como simples extensão da escola urbana e passa a ser entendida como espaço formativo atravessado por território, cultura, trabalho e memória.

Essa formulação ganha densidade quando se considera que a identidade cultural local não constitui um elemento decorativo do currículo, mas parte do próprio processo de formação humana. Amboni (2024) situa a formação na Educação do Campo como experiência historicamente construída, e Santos, Bezerra e Rodrigues (2023), no centro dessa argumentação, associam identidade e interculturalidade à organização curricular. Ao final dessa reflexão, Valadão *et al.* (2021) ajudam a mostrar que a Educação do Campo também pode ser lida a partir de disputas de sentidos sobre quem são seus sujeitos e que conhecimentos merecem reconhecimento escolar. Assim, valorizar a identidade cultural local significa romper com a hierarquização entre saber escolar e saber comunitário, abrindo espaço para que experiências do campo sejam tratadas como fonte legítima de conhecimento.

Quando o currículo ignora as referências culturais do território, a escola tende a reforçar processos de silenciamento. Souza, Teles e Guimarães (2025) demonstram que as discussões curriculares ligadas aos povos quilombolas evidenciam a urgência de propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade sociocultural, enquanto Silva e Lopes (2025) apontam que muitos livros didáticos mantêm ausências significativas sobre o campo e seus sujeitos. No interior desse problema, Silva e Silva (2024) evidenciam que práticas pedagógicas articuladas ao trabalho e à identidade cultural podem reposicionar a escola diante da comunidade. Dessa forma, o currículo contextualizado não representa um ajuste superficial do conteúdo, mas uma reorganização do olhar pedagógico, capaz de atribuir sentido à aprendizagem e fortalecer vínculos de pertencimento.

Também não se pode separar a valorização da identidade cultural local do debate sobre formação docente. Barros, Sousa e Ferreira (2025) mostram que a Licenciatura em Educação do Campo vem se consolidando como espaço importante de preparação profissional, e Silva e Dal Ri (2025), no curso dessa análise, lembram que os avanços nas políticas públicas ainda convivem com limites estruturais que afetam a prática escolar. Quando se pensa a docência no campo sem considerar territorialidade, interculturalidade e memória social, corre-se o risco de reproduzir metodologias incapazes de dialogar com a realidade dos estudantes. Por essa razão, a formação do professor precisa articular conhecimento científico, leitura crítica do contexto e reconhecimento dos saberes produzidos nas comunidades, como também sugerem Vieira e Teles (2024) e Silva e Vieira (2024).

Wanderley e Ribeiro (2025) situam experiências agroecológicas em escolas de territórios da reforma agrária como práticas pedagógicas vinculadas à vida coletiva e ao fortalecimento do território. No centro desse argumento, Araújo, Urban e Medeiros (2025) chamam atenção para as interseções da colonialidade no contexto cultural da Educação Infantil

do Campo, o que amplia a reflexão sobre disputas simbólicas e epistemológicas. Ao final, Caldart (2024) contribui para entender que a Educação do Campo carrega um legado político-pedagógico comprometido com a transformação social. Desse modo, pensar a escola do campo em articulação com a agroecologia significa reconhecer que ensinar também pode ser um ato de defesa da cultura, da terra, da memória e das formas coletivas de existência.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e finalidade descritivo-analítica, por entender que esse tipo de procedimento permite examinar criticamente produções acadêmicas já consolidadas sobre a Educação do Campo e sua relação com a identidade cultural local. A investigação concentrou-se em publicações nacionais recentes, considerando a necessidade de dialogar com debates atualizados sobre currículo, interculturalidade, formação docente, território e agroecologia no contexto das escolas do campo.

Para orientar a busca, foram definidos os seguintes descritores: “Educação do Campo”, “identidade cultural”, “currículo contextualizado”, “formação docente” e “agroecologia”. A seleção do material seguiu critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos científicos nacionais publicados entre 2021 e 2025, disponíveis em texto completo, redigidos em língua portuguesa e diretamente vinculados ao objetivo proposto. Como critérios de exclusão, deixaram-se de lado trabalhos duplicados, textos sem acesso integral, publicações fora do recorte temporal e estudos que, embora mencionassem educação rural ou escolarização, não tratavam de modo central da Educação do Campo associada à valorização cultural, ao currículo ou à formação docente.

Após a seleção das produções, realizou-se leitura exploratória, seguida de leitura analítica e interpretativa. O material foi organizado em quatro eixos: território e identidade cultural local; currículo contextualizado e saberes comunitários; formação docente para práticas interculturais; e escola do campo, agroecologia e resistência cultural.

A interpretação dos dados bibliográficos buscou identificar aproximações, tensões e contribuições dos autores selecionados, com atenção especial às possibilidades de uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos do campo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO AFIRMAÇÃO DO TERRITÓRIO E DA IDENTIDADE CULTURAL LOCAL

Caldart (2024) ajuda a compreender, já no início dessa discussão, que a Educação do Campo não pode ser tratada como modalidade neutra, porque sua origem está associada à luta por reconhecimento e por justiça histórica. Em vez de uma escola deslocada da realidade, propõe-se uma experiência educativa vinculada ao território, à memória e às formas concretas de existência dos sujeitos do campo. Conte e Souza (2022), no desenvolvimento dessa ideia, evidenciam que a constituição da Educação do Campo resulta da mobilização coletiva de grupos que recusaram modelos escolares descolados de suas necessidades. Ao final, Amboni (2024) reforça que a formação humana nesse contexto se organiza em diálogo com a historicidade das comunidades, o que amplia o sentido da escola como espaço de pertencimento e não apenas de instrução formal.

Quando o território passa a ser reconhecido como referência pedagógica, a identidade cultural local deixa de ocupar lugar periférico no processo educativo. Santos, Bezerra e Rodrigues (2023) situam identidade e interculturalidade como elementos que atravessam o currículo da Educação do Campo, e Valadão *et al.* (2021) mostram que as produções acadêmicas nessa área revelam disputas importantes sobre visibilidade, cultura e poder. Entre o início e o fim desse debate, Amaral e Mateus (2024) retomam as bases conceituais que sustentam a ideia de uma escola articulada aos modos de vida locais. Isso significa admitir que a comunidade não entra na escola apenas como tema eventual, mas como fonte contínua de referências simbólicas, práticas sociais e visões de mundo.

Esse ponto é decisivo porque muitos processos educativos ainda operam como se o campo precisasse ser traduzido pela lógica urbana para adquirir legitimidade. Silva e Dal Ri (2025) mostram que, apesar de avanços institucionais, os desafios permanecem no interior das políticas públicas e das práticas escolares. No meio dessa discussão, Vieira e Teles (2024) lembram que o direito à educação do/no campo precisa ser entendido em sua integralidade, o que inclui condições para que as crianças aprendam sem ruptura com seus contextos socioculturais. Ao final do raciocínio, Silva e Vieira (2024) apontam que, desde a infância, o campo precisa ser reconhecido como espaço de produção de cultura e de direitos. Em outras palavras, afirmar o território é também impedir que a escola contribua para a desvalorização da origem dos estudantes.

A valorização da identidade cultural local também se expressa no modo como a escola lê o trabalho, a oralidade, os costumes, os ciclos produtivos e as relações coletivas presentes nas comunidades. Silva e Silva (2024) mostram que práticas pedagógicas associadas ao trabalho e à identidade cultural podem fortalecer a relação entre escola e comunidade. No centro dessa reflexão, Souza, Teles e Guimarães (2025) discutem a importância de currículos atentos às especificidades de povos quilombolas, o que amplia a compreensão sobre diversidade no interior do campo brasileiro. Esse movimento revela que a escola ganha maior coerência quando se aproxima das experiências locais, sem reduzir cultura a folclorização ou a atividades pontuais em datas comemorativas.

Há também uma dimensão política nessa afirmação do território. Caldart (2024), ao retomar o legado político-pedagógico da Educação do Campo, indica que a defesa da identidade local está ligada à defesa do direito de existir com dignidade. Conte e Souza (2022), no curso dessa leitura, reforçam que a trajetória da Educação do Campo nasce da recusa ao apagamento histórico. Por fim, Silva e Dal Ri (2025) lembram que as políticas públicas precisam sustentar, de forma concreta, as especificidades dessa educação. Desse modo, a identidade cultural local não é apenas conteúdo a ser lembrado pela escola; ela compõe a base ética do projeto educativo, pois sem o reconhecimento do território e de seus sujeitos a escolarização corre o risco de reforçar exclusões em vez de enfrentá-las.

4.2 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES COMUNITÁRIOS

Santos, Bezerra e Rodrigues (2023) contribuem para a compreensão de que o currículo da Educação do Campo precisa dialogar com identidade e interculturalidade, pois a organização dos conhecimentos escolares não pode ignorar os contextos nos quais os estudantes vivem. No interior desse debate, Souza, Teles e Guimarães (2025) mostram que pensar currículo em comunidades quilombolas implica reconhecer memórias, experiências coletivas e formas próprias de relação com o território. Ao final dessa mesma linha de análise, Amaral e Mateus (2024) lembram que a construção conceitual da Educação do Campo sempre esteve ligada à crítica de modelos pedagógicos homogeneizadores. Assim, um currículo contextualizado não representa simplificação de conteúdo, mas uma escolha pedagógica comprometida com a relevância social do conhecimento.

Esse entendimento se torna ainda mais importante quando se observa que a escola, em muitos casos, segue priorizando referências distantes da vida cotidiana dos estudantes do

campo. Silva e Lopes (2025) demonstram que há ausências e seleções problemáticas de conteúdos nos livros didáticos destinados a essas escolas. No meio desse problema, Valadão et al. (2021) ajudam a perceber que as disputas sobre o que se ensina também são disputas sobre o que se considera legítimo no plano cultural. Quando o conteúdo escolar desconsidera as práticas agrícolas, os modos de organização comunitária, os conhecimentos sobre a terra e as narrativas locais, a mensagem transmitida ao estudante é a de que sua experiência tem pouco valor. Um currículo comprometido com o território rompe com essa lógica e amplia a autoestima coletiva.

A valorização dos saberes comunitários exige que a escola reconheça que há conhecimentos produzidos no cotidiano das famílias, nas festas, nos trabalhos, nas relações de vizinhança e nas formas de preservação do ambiente. Silva e Silva (2024) evidenciam que práticas pedagógicas conectadas ao trabalho e à identidade cultural tornam o ensino mais próximo da comunidade. Em outro ponto relevante, Wanderley e Ribeiro (2025) mostram que experiências agroecológicas escolares podem transformar o currículo em espaço de articulação entre ciência, cultura local e vida prática. Dessa forma, o saber comunitário não deve aparecer na escola apenas como ilustração, mas como componente ativo de produção de sentido, permitindo que o estudante identifique continuidade entre aquilo que aprende e aquilo que vive.

Também é necessário destacar que currículo contextualizado não significa fechamento ao conhecimento científico mais amplo. Pelo contrário, Caldart (2024) e Amboni (2024) ajudam a entender que a formação na Educação do Campo se fortalece quando articula conhecimentos sistematizados e saberes socialmente produzidos nas comunidades. No centro dessa relação, Conte e Souza (2022) mostram que a trajetória da Educação do Campo já traz, em sua própria constituição, esse esforço de diálogo entre experiência social e produção acadêmica. O problema não está em ensinar conteúdos científicos, mas em fazê-lo de modo descolado da realidade do estudante, como se a escola devesse apagar sua origem para tornar-se legítima. O currículo contextualizado amplia horizontes sem negar raízes.

Souza, Teles e Guimarães (2025) indicam que as escolhas curriculares podem reforçar ou enfrentar desigualdades históricas. No meio dessa reflexão, Araújo, Urban e Medeiros (2025) chamam atenção para marcas de colonialidade presentes em produções sobre Educação Infantil do Campo, o que revela a necessidade de revisar concepções que inferiorizam culturas locais. Ao final, Santos, Bezerra e Rodrigues (2023) reforçam a centralidade da interculturalidade como mediação necessária entre diferentes conhecimentos. Nessa perspectiva, valorizar saberes comunitários é também produzir justiça curricular, reconhecendo

que o campo não é espaço de ausência, mas de criação, memória, trabalho, resistência e conhecimento socialmente acumulado.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO CAMPO

A formação docente ocupa lugar estratégico na consolidação de uma Educação do Campo comprometida com a identidade cultural local. Barros, Sousa e Ferreira (2025) mostram que a Licenciatura em Educação do Campo vem se firmando como caminho importante para a preparação de profissionais sensíveis às especificidades territoriais e sociais das comunidades rurais. No meio dessa discussão, Amaral e Mateus (2024) retomam os fundamentos conceituais da área, lembrando que a atuação docente nesse contexto exige compreensão ampliada sobre cultura, território e sujeitos do campo. Ao final desse raciocínio, Caldart (2024) reforça que o legado político-pedagógico da Educação do Campo pressupõe uma docência comprometida com transformação social e reconhecimento da diversidade.

Esse compromisso se torna ainda mais evidente quando se percebe que muitas práticas escolares continuam presas a modelos pedagógicos padronizados, pouco abertos à escuta do contexto local. Santos, Bezerra e Rodrigues (2023) inserem a interculturalidade no centro do debate curricular, e Amboni (2024) contribui ao destacar a formação humana como processo histórico que não pode ser dissociado da realidade vivida. No interior desse cenário, a docência no campo exige mais do que domínio técnico de conteúdos; requer capacidade de interpretar as relações sociais presentes no território, respeitar linguagens comunitárias e criar mediações entre saber científico e experiência cotidiana. Sem essa postura, a escola corre o risco de transformar a diferença em deficiência.

A formação do professor do campo também precisa enfrentar a persistência de visões hierarquizadas sobre conhecimento. Valadão et al. (2021) demonstram que os debates sobre Educação do Campo envolvem disputas de sentidos e de reconhecimento cultural. Nesse mesmo percurso, Silva e Lopes (2025) mostram que as ausências de conteúdos sobre o campo nos livros didáticos impactam a prática docente e revelam o quanto ainda se reproduzem referenciais distantes da comunidade escolar. Por isso, preparar educadores para práticas interculturais significa ajudá-los a questionar a naturalização de currículos urbanos e a construir estratégias pedagógicas que reconheçam a pluralidade de saberes presentes no território. A docência intercultural não elimina conflitos, mas oferece instrumentos para trabalhá-los com criticidade e respeito.

Silva e Dal Ri (2025) mostram que os avanços e desafios das políticas públicas afetam diretamente as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional desses educadores. No centro dessa análise, Vieira e Teles (2024) lembram que o direito à educação do/no campo envolve também garantia de práticas pedagógicas adequadas às necessidades da população rural. Quando a formação continuada ignora o contexto do campo, tende a produzir orientações genéricas, pouco úteis para lidar com temas como territorialidade, memória coletiva, saberes produtivos e relações interculturais. O resultado é uma docência muitas vezes pressionada a cumprir metas formais sem encontrar respaldo para desenvolver propostas efetivamente contextualizadas.

Silva e Vieira (2024) indicam que até a Educação Infantil do/no Campo demanda posicionamentos claros sobre as especificidades culturais desse espaço, enquanto Araújo, Urban e Medeiros (2025) alertam para efeitos da colonialidade no tratamento da infância do campo. Ao final, Barros, Sousa e Ferreira (2025) reafirmam que a formação de professores na Educação do Campo ainda está em trajetória de consolidação. Isso torna evidente a necessidade de investir em percursos formativos que articulem teoria, prática, território e escuta comunitária. Somente assim a atuação docente poderá favorecer uma pedagogia intercultural coerente com a vida dos estudantes e comprometida com a valorização de suas identidades.

4.4 ESCOLA DO CAMPO, AGROECOLOGIA E RESISTÊNCIA CULTURAL

A relação entre escola do campo e agroecologia amplia o debate educacional porque desloca o olhar da mera transmissão de conteúdos para uma formação conectada à vida, ao trabalho e à sustentabilidade. Wanderley e Ribeiro (2025) mostram que experiências agroecológicas em escolas de territórios da reforma agrária não se limitam à técnica produtiva, mas envolvem organização coletiva, pertencimento e compromisso com o território. No meio dessa discussão, Caldart (2024) ajuda a compreender que a Educação do Campo traz, em seu legado político-pedagógico, uma defesa consistente de práticas articuladas à transformação da realidade. Ao final, Conte e Souza (2022) reforçam que a trajetória dessa educação se constrói em sintonia com movimentos sociais que sempre associaram conhecimento, luta e vida comunitária.

A agroecologia, nesse contexto, aparece como linguagem educativa capaz de integrar ciência, cultura local e experiência histórica das comunidades. Silva e Silva (2024) mostram que práticas pedagógicas vinculadas ao trabalho e à identidade cultural fortalecem a conexão da escola com o cotidiano local. Em um ponto complementar, Amboni (2024) destaca a

formação humana como processo histórico e social, o que permite compreender o cultivo da terra, os modos de produção e a relação com a natureza como elementos formativos. Assim, a agroecologia pode ser trabalhada não apenas como conteúdo específico, mas como princípio organizador de práticas escolares que respeitam o ambiente, a memória e a experiência coletiva dos povos do campo.

Araújo, Urban e Medeiros (2025) chamam atenção para as interseções da colonialidade no contexto cultural da Educação Infantil do Campo, revelando que a escola precisa enfrentar lógicas que inferiorizam os saberes locais. No centro dessa reflexão, Santos, Bezerra e Rodrigues (2023) reforçam a importância da interculturalidade para que diferentes formas de conhecimento possam dialogar sem submissão automática à matriz dominante. Ao final, Souza, Teles e Guimarães (2025) demonstram que as discussões curriculares em comunidades quilombolas tornam visível a relação entre educação e afirmação identitária. Nesse sentido, a agroecologia não representa apenas método de cultivo, mas forma de resistência contra apagamentos históricos e contra a desqualificação dos modos de vida do campo.

Também é importante destacar que a presença da agroecologia na escola contribui para tornar o currículo mais significativo. Wanderley e Ribeiro (2025) mostram que práticas escolares ligadas à terra, à produção de alimentos e ao cuidado ambiental favorecem a integração entre teoria e prática. No desenrolar dessa análise, Silva e Lopes (2025) ajudam a perceber como a ausência de referências ao campo em materiais didáticos pode enfraquecer esse potencial pedagógico. Quando a escola inclui hortas, práticas comunitárias, observação dos ciclos naturais e reflexão sobre alimentação, ela amplia o repertório dos estudantes sem romper com suas vivências. Ao contrário, transforma essas vivências em ponto de partida para novas aprendizagens e para uma compreensão mais crítica da realidade social.

Pensar a escola do campo em diálogo com a agroecologia significa reconhecer que a educação pode fortalecer autonomia, memória social e continuidade cultural. Silva e Dal Ri (2025) lembram que a política pública ainda enfrenta desafios para assegurar condições efetivas a essa modalidade, e Barros, Sousa e Ferreira (2025) apontam que a formação de professores precisa acompanhar essas demandas. No centro desse fechamento, Caldart (2024) reafirma a Educação do Campo como projeto político-pedagógico ligado à emancipação coletiva. Assim, a agroecologia, quando incorporada ao cotidiano escolar, ultrapassa a dimensão técnica e se converte em prática de resistência cultural, porque reafirma vínculos com a terra, legitima saberes historicamente desvalorizados e fortalece a permanência dos sujeitos em seus territórios com dignidade e consciência crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que contextualizar a Educação do Campo para valorizar a identidade cultural local não constitui escolha acessória, mas exigência central de uma escola comprometida com os sujeitos que atende. Ao longo do trabalho, ficou evidente que território, memória, cultura, currículo, formação docente e agroecologia não aparecem como dimensões isoladas. Pelo contrário, formam um conjunto articulado que dá sentido à experiência educativa no campo. Quando a escola reconhece os saberes comunitários, as formas de trabalho, as tradições e as linguagens locais, ela fortalece pertencimento, autoestima coletiva e leitura crítica da realidade, produzindo aprendizagens mais coerentes com a vida dos estudantes.

Também se constatou que a valorização da identidade cultural local depende de condições pedagógicas e políticas concretas. Isso envolve currículo contextualizado, materiais didáticos menos excludentes, formação docente voltada à interculturalidade e práticas escolares capazes de dialogar com a agroecologia e com a diversidade dos territórios. Em síntese, a Educação do Campo se fortalece quando deixa de tratar o campo como margem e passa a reconhecê-lo como espaço legítimo de produção de conhecimento, cultura e cidadania. Nessa perspectiva, valorizar a identidade cultural local significa defender uma educação mais justa, mais situada e mais comprometida com a dignidade histórica dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

AMBONI, V. História e formação humana na Educação do Campo no Paraná. **InterAção**, Santa Maria, v. 15, n. 2, e84992, 2024. DOI: 10.5902/2357797584992.

AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. de O. Concepções de Educação do Campo: discussões com base nos fundamentos e na construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, e18145, 2024.

ARAÚJO, L. R. de; URBAN, S. P.; MEDEIROS, A. M. S. de. Educação Infantil do Campo e as interseções da colonialidade no contexto cultural: uma análise das produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 10, e19267, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19267.

BARROS, L. C.; SOUSA, D. N. de; FERREIRA, P. R. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: uma trajetória em construção na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 10, e19903, 2025.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 33, 2024.

- CONTE, I. I.; SOUZA, E. de. Educação do campo no Brasil: da lona preta à academia. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, e10/1-25, 2022. DOI: 10.5902/1984644465206.
- SANTOS, L. dos; BEZERRA, L. M.; RODRIGUES, S. F. N. Identidade e interculturalidade na Educação do Campo brasileira: intersecção com o currículo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, e14578, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e14578.
- SILVA, C. R. da; DAL RI, N. M. Política Pública e Educação do Campo: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, e17251, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e17251.
- SILVA, F. C. C. da; VIEIRA, E. P. Educação Infantil do/no Campo: um olhar sobre os posicionamentos e discussões do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, e91/1-24, 2024. DOI: 10.5902/1984644484657.
- SILVA, F. V. da; LOPES, C. Descampados no livro didático: ausências e seleções de conteúdos e as percepções dos docentes das Escolas do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, e19262, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19262.
- SILVA, H. do S. de A.; SILVA, B. J. dos P. Prática pedagógica a partir das dimensões do trabalho e identidade cultural nas escolas das comunidades da Amazônia Tocantina. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, e18843, 2024.
- SOUZA, A. R. de; TELES, S. F. Sá; GUIMARÃES, L. G. L. Currículo e Educação do Campo: desafios e possibilidades dos Povos Quilombolas. **Revista Ouricuri**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 3-12, 2025. DOI: 10.59360/ouricuri.vol14.i2.a21948.
- VALADÃO, A. D. *et al.* A Educação do Campo no Brasil sob as lentes dos estudos culturais pós-estruturalista: um olhar para publicações em periódicos científicos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, e8629, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8629.
- VIEIRA, E. P.; TELES, I. F. O direito à educação infantil do/no campo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, e2024c0305BR, 2024.
- WANDERLEY, K. K. dos S.; RIBEIRO, D. S. Experiências de Agroecologia em escolas do campo de territórios da Reforma Agrária. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 10, e19735, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19735.