



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES

**DANÇA, CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA.**

CAROLINA DE IOSHUA SOARES COSTA

Viçosa
Mai de 2026

CAROLINA DE IOSHUA SOARES COSTA

**DANÇA, CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA.**

Artigo integrado ao Trabalho de Conclusão de
Curso II - disciplina DAN 443 -, para a obtenção
do título de Bacharelado em Dança, da
Universidade Federal de Viçosa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Christina Gontijo
Fornaciari

Viçosa

Mai de 2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-900 – Telefone: (31) 3612 7300 - E-mail: dah@ufv.br

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante
Carolina de Ioshua Soares Costa, matrícula 92918.

**Título: DANÇA, CULTURA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA**

Documento assinado digitalmente
 **CHRISTINA GONTIJO FORNACIARI**
Data: 02/07/2026 09:14:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Christina Gontijo Fornaciari (UFV) (Orientadora) – DAH – UFV

Documento assinado digitalmente
 **VINICIUS MACENA SANTIAGO FIALHO**
Data: 02/07/2026 08:49:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Vinícius Macena Santiago Fialho

Documento assinado digitalmente
 **EDGARD LEITE DE OLIVEIRA**
Data: 02/07/2026 11:09:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Edgard Leite de Oliveira

Viçosa, 27 de maio de 2026.

RESUMO

O presente trabalho investiga as contribuições da dança para os processos formativos na Educação do Campo, compreendida como uma proposta político-pedagógica comprometida com a valorização dos sujeitos camponeses, de seus saberes, culturas e identidades. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em autores como Arroyo, Caldart, Freire, Brandão, Marques e Barbosa, discute-se a distinção entre educação rural e educação do campo, evidenciando os limites de um modelo educacional historicamente urbanocêntrico e homogeneizador. Nesse contexto, analisa-se a construção da identidade cultural dos sujeitos do campo como um processo histórico, social e cultural, diretamente vinculado ao território, às práticas comunitárias e aos modos de vida. Ao articular essas discussões com o campo da arte-educação, o estudo destaca a dança como linguagem cultural e prática pedagógica capaz de reconhecer o corpo como espaço de memória, expressão e produção de saberes. Em diálogo com as concepções de ensino de dança propostas por Isabel Marques e com a perspectiva crítico-dialógica de Paulo Freire, evidencia-se que a dança, quando trabalhada de forma contextualizada, possibilita a valorização das manifestações culturais locais, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o desenvolvimento da consciência crítica. Conclui-se que a dança, inserida de maneira crítica na Educação do Campo, contribui para a construção de identidades, para a valorização cultural e para a formação de sujeitos conscientes e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: dança; educação do campo; identidade cultural; cultura; formação crítica.

ABSTRACT

This study investigates the contributions of dance to formative processes in Rural Education (Educação do Campo), understood as a political-pedagogical proposal committed to valuing rural subjects, their knowledge, cultures, and identities. Based on a theoretical approach grounded in authors such as Arroyo, Caldart, Freire, Brandão, Marques and Barbosa, the study discusses the distinction between rural education and Educação do Campo, highlighting the limitations of a historically urban-centered and homogenizing educational model. In this context, it analyzes the construction of the cultural identity of rural subjects as a historical, social, and cultural process, directly linked to territory, community practices, and ways of life. By articulating these discussions with the field of art education, the study emphasizes dance as a cultural language and pedagogical practice capable of recognizing the body as a space of memory, expression, and knowledge production. In dialogue with Isabel Marques's conceptions of dance teaching and Paulo Freire's critical-dialogical perspective, it demonstrates that dance, when approached in a contextualized manner, enables the appreciation of local cultural expressions, strengthens the sense of belonging, and fosters the development of critical awareness. It is concluded that dance, when critically integrated into Educação do Campo, contributes to identity construction, cultural appreciation, and the formation of conscious and socially engaged subjects.

Keywords: dance; rural education; cultural identity; culture; critical thinking.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA	8
2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO RURAL	8
2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA E IDENTIDADE	11
2.3. ISABEL MARQUES E PAULO FREIRE: DANÇA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUIR SABERES E IDENTIDADES.....	15
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
4. REFERÊNCIAS.....	22

1. INTRODUÇÃO

A escolha deste tema de pesquisa está diretamente relacionada à minha trajetória pessoal e às experiências que marcaram tanto a minha formação quanto a minha atuação profissional. Nasci e cresci na zona rural do município de Coimbra, em Minas Gerais, onde existia uma escola rural chamada Escola Municipal Silvestre Ladeira destinada ao atendimento das crianças da comunidade. No entanto, quando nasci, essa escola já se encontrava desativada e, desde que me entendo por gente, nunca chegou a funcionar como espaço educativo, sendo utilizada apenas para outras finalidades comunitárias, como encontros de catequese, campanhas de vacinação e local de votação em períodos eleitorais.

Figura 1 - Localização do Sítio Húngaro da Gameleira e da Escola Municipal Silvestre Ladeira no município de Coimbra - MG



Os dois locais encontram-se destacados por círculos vermelhos, sendo conectados por uma linha que indica a distância, em quilômetros, entre a escola rural da região e o sítio, residência dos pais da pesquisadora.

Fonte: Google Maps, adaptado pela autora (2026).

Figura 2 - Escola Municipal Silvestre Ladeira no município de Coimbra - MG após reforma em 2023

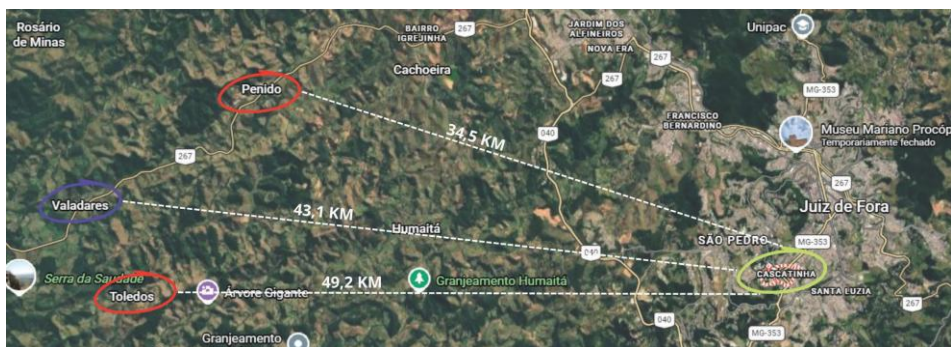


Fonte: Acervo pessoal da autora

Em razão disso, toda a minha trajetória escolar ocorreu fora da comunidade em que cresci, sendo necessário o deslocamento diário, por meio do transporte escolar rural, até instituições localizadas na área urbana. Essa experiência despertou, ao longo do tempo, o interesse em refletir sobre como teria sido minha formação caso tivesse ocorrido em uma escola inserida no próprio contexto rural, em diálogo direto com os saberes, as práticas e as vivências do campo.

Posteriormente comecei a cursar Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Viçosa - UFV, já em 2025 formada e atuando como professora, tive a oportunidade de lecionar em escolas situadas na zona rural, muitas delas em regiões significativamente afastadas dos centros urbanos. A partir dessa vivência, passei a observar de maneira mais atenta às especificidades desses contextos, especialmente no que se refere às experiências das crianças do fundamental anos iniciais e anos finais e às diferenças em relação aos estudantes da área urbana, tanto no acesso a bens culturais quanto nas formas de se relacionar com o mundo.

Figura 3 - Localização da residência da pesquisadora e das escolas rurais em que atuou nos anos de 2025 e 2026 no município de Juiz de Fora - MG



O círculo verde indica a residência da pesquisadora; os marcadores em vermelho representam as escolas rurais em que lecionou no ano de 2025; e o círculo azul identifica a escola rural em que atua no ano de 2026.

Fonte: Google Maps, adaptado pela autora (2026).

Nesse percurso, ao atuar como professora de Dança em escolas rurais e urbanas, observei distinções no modo como os alunos se relacionam com o corpo e com o movimento. De modo geral, estudantes provenientes da zona rural demonstram maior consciência corporal durante as atividades propostas, aspecto que pode estar relacionado às experiências cotidianas do campo, nas quais o corpo ocupa lugar central nas práticas de trabalho, nos deslocamentos e nas interações com o ambiente.

Diante dessas vivências, emerge o seguinte questionamento: *de que maneira a Dança, enquanto prática pedagógica, pode contribuir para os processos formativos de estudantes da Educação do Campo, considerando suas especificidades culturais, corporais e identitárias?* Tal indagação parte do entendimento de que o corpo, nesse contexto, não pode ser reduzido a uma dimensão meramente biológica, mas deve ser compreendido como espaço de produção de saberes, memórias e experiências.

A discussão proposta fundamenta-se na perspectiva da Educação do Campo, compreendida como um projeto político-pedagógico que se diferencia da Educação Rural tradicional. Conforme aponta Roseli Caldart (2002), a Educação do Campo emerge das lutas sociais e se constitui como uma proposta comprometida com a emancipação dos sujeitos, valorizando seus saberes, culturas e modos de vida. Nessa direção, não se trata apenas de garantir acesso à escola, mas de construir uma educação enraizada na realidade dos povos do campo. Tal compreensão é reforçada por Miguel Arroyo (1999), ao afirmar que o campo deve ser entendido como território de vida, cultura e produção de saberes, e que a escola precisa romper com estruturas excludentes que historicamente inviabilizam esses sujeitos.

Paulo Freire (1987 e 1996), surge como aporte teórico para compreendermos como a educação deve partir da realidade dos sujeitos, reconhecendo seus saberes e promovendo uma prática pedagógica dialógica e problematizadora. Nesse contexto, a identidade dos sujeitos do campo constitui-se de forma histórica, social e cultural, sendo atravessada pelas relações com o território, o trabalho e a comunidade. Quando a escola ignora essas dimensões, contribui para a reprodução de relações de opressão e para a negação das identidades culturais.

De modo complementar, Carlos Rodrigues Brandão (2002), compreende a educação como uma prática cultural, inseparável dos modos de vida dos grupos sociais. Nessa perspectiva, ensinar e aprender são processos atravessados por valores, saberes e experiências, o que torna fundamental o reconhecimento dos conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades do campo como legítimos e formadores de identidade.

Ao considerar a educação como prática cultural e política, torna-se possível compreender a relevância da arte no processo formativo. Ana Mae Barbosa (1995), destaca que a arte constitui uma linguagem fundamental na educação, atuando como mediação entre o sujeito e seu contexto sociocultural, possibilitando a expressão de experiências e a construção de sentidos. Especificamente no campo da Dança, Isabel Marques (2011), defende que seu

ensino deve ser contextualizado, articulando corpo, cultura e sociedade. Para a autora, a Dança, enquanto área de conhecimento, só adquire sentido educativo quando relacionada às vivências dos sujeitos, permitindo a construção de uma leitura crítica do mundo por meio do corpo.

Dessa forma, ao articular as contribuições desses autores, compreende-se que a Dança pode se constituir como uma prática pedagógica potente na Educação do Campo, na medida em que possibilita a valorização dos saberes corporais, o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as contribuições da Dança para os processos formativos de estudantes no contexto da Educação do Campo, especialmente no que se refere à construção da identidade, ao fortalecimento cultural e ao desenvolvimento de uma formação crítica.

2. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO RURAL?

“A educação do campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno é mais avançado é sempre o urbano (...)” (CALDART, 2009, p.37)

Para dar início à discussão do que seria a educação na área rural brasileira é imprescindível diferenciar os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo. Apesar de ambas garantirem à população de regiões interioranas o acesso à educação em um processo pedagogicamente elaborado, Castagna e Azevedo (2004 *apud* Nascimento e Bicalho, 2019, p. 69), colocam a Educação do Campo enquanto um processo de construção do indivíduo.

A principal diferença entre estes conceitos está na visão social que promovem. O ensino baseado na Educação Rural é moldado pelos estatutos governamentais, subordinado às diretrizes institucionais, com finalidade de alfabetizar de forma básica os moradores da região para que os mesmos tenham mais oportunidades de trabalho, principalmente no cenário agrário. Já a Educação do Campo é uma prática diferenciada pois considera, primordialmente, o fortalecimento da cultura local através do ensino, incentivando a emancipação e construção de identidade apoiados na realidade vivida. Seguindo este pensamento:

Para Castagna e Azevedo (2004), a educação do campo pode ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, na medida em que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por si mesmo,

educativo. Sabemos que a visão de campo da educação do campo é um processo em construção. Ainda é um desafio em curso, no debate teórico, prático e político. (NASCIMENTO; BICALHO, 2019, p. 69)

Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo tem suas raízes nos movimentos sociais que promovem certa radicalidade pedagógica que luta para que a escola e sua concepção de educação seja um projeto político educativo descentralizado, sem ficar ancorado na lógica constitutiva. É sobre colocar em foco, também, o acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido socialmente de forma a criar indivíduos que podem criticar tais matrizes epistemológicas dominantes com seu saber histórico e construir referenciais próprios a fim de estabelecer uma lógica diferente do que provém do trabalho produtivo urbano.

Além disso, também é fundamental considerar o vínculo da Educação do Campo com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária, afirma Caldart, pois a Educação do Campo não é apenas uma crítica, é também uma denúncia que propõe novas práticas, construção de alternativas e políticas sociais transformadoras. Sendo assim, não devemos colocar a mesma enquanto um projeto ideal político-pedagógico pois “(...) a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2009, p. 40).

Por outro lado, a Educação Rural brasileira foi historicamente estruturada para manter a ordem vertical da oligarquia agrária, favorecendo a concentração de poder dessa elite, enquanto os moradores do campo eram destinados à mera sobrevivência. Tal modelo educacional não potencializa a autonomia dos sujeitos pois não promove o desenvolvimento da criatividade, da criticidade ou da emancipação. Segundo Rangel e Carmo (2011) os modelos de Educação Rural surgem na década de 1930 com a proposta de modernização do campo a partir de referenciais urbanos, apresentando uma trajetória marcada pela expropriação e proletarização das famílias agricultoras.

Ribeiro (1985, p. 3) analisa essa realidade ao afirmar que: [...] mesmo para as famílias que enviam seus filhos para a escola rural, o ensino oferecido não os prepara para permanecer na terra. Toda a política de educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos. (RANGEL; CARMO, 2011, p. 207)

Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o propósito de amenizar o êxodo rural. Tal iniciativa buscava incentivar a permanência da população no

campo, bem como preservar as manifestações folclóricas das regiões interioranas e ampliar o acesso à educação em áreas mais remotas. Dando continuidade a essa política, na década de 1980, em um contexto marcado pelo processo de redemocratização e pela luta contra o analfabetismo, foram criados programas como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Educação Rural (EDURURAL). (RANGEL; CARMO, 2011, p. 211).

Para Rangel e Carmo (2011) a pedagogia da escola rural tradicional fundamenta-se no princípio da homogeneização dos alunos, desconsiderando suas especificidades socioculturais. Além disso, seu calendário escolar segue a lógica das necessidades urbanas, o que contribui para o distanciamento dos estudantes em relação ao seu próprio contexto de vida. Essa concepção pedagógica limitada torna a Educação Rural uma proposta superficial, incapaz de atender, de forma significativa, às demandas educativas da população do campo.

Arroyo (1999, p. 29) traz que “uma das grandes tarefas dos educadores é acabar com as estruturas excludentes que existem dentro da escola” e como foi exposto, à Educação Rural não permite que novas estruturas sejam implementadas nas escolas, contribuindo para o sucateamento do ensino no campo, validando modelos pouco efetivos como a deserialização (alunos de diversas faixas etárias na mesma sala).

Sendo assim, podemos dizer que o conceito de Educação Rural é insuficiente para abranger as complexidades do campo justamente por não conseguir abarcar os contextos de seus moradores não apenas de forma educativa, mas também cultural e social uma vez que Arroyo (1999) afirma que o campo deve ser compreendido como território de vida, produção cultural e afirmação de direitos, e não como um espaço residual subordinado às demandas urbanas.

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. (ARROYO, 1999, p. 16)

Para o autor, a Educação do Campo rompe com a lógica histórica de subordinação e silenciamento dos povos do campo, ao reposicionar a escola como espaço de fortalecimento das lutas sociais e de construção de projetos educativos contextualizados e socialmente comprometidos. Diante disso, é evidente que Educação Rural e Educação do Campo não se

configuram como concepções equivalentes, ainda que se desenvolvam em territórios semelhantes.

A Educação Rural, historicamente vinculada às diretrizes estatais e à lógica urbanocêntrica, caracteriza-se por um modelo pedagógico homogeneizador, orientado pela alfabetização funcional e pela adaptação dos sujeitos do campo às exigências do mercado de trabalho, desconsiderando suas especificidades socioculturais, territoriais e históricas. Em contraposição, a Educação do Campo emerge das lutas dos movimentos sociais e da resistência dos povos do campo, constituindo-se como um projeto político-pedagógico em permanente construção. Essa concepção da Educação do Campo reconhece os habitantes do campo como sujeitos históricos e de direitos, valorizando seus saberes, culturas e identidades, e defendendo uma educação comprometida com a emancipação, a justiça social e a transformação das condições de vida no meio rural. Com este pensamento podemos:

Distinguir a proposta do “ruralismo pedagógico” da proposta de ressignificação da educação do campo, mais ampla por conta do reconhecimento das tradições, dos costumes, do valor do trabalho da população do campo, compreendendo-se, ainda, que a permanência dos sujeitos no meio rural possa ser ressignificada mediante sua valorização sociopolítica e a valorização do significado que atribuem à terra, como fonte de conhecimento, produção, vida e convivência (RANGEL; CARMO, 2011, p. 212).

Dessa forma, a distinção entre Educação Rural e Educação do Campo mostra-se essencial para a superação de reducionismos conceituais e de práticas pedagógicas que historicamente têm reproduzido desigualdades sociais no meio rural. Ao reconhecer o campo como território de vida, de construção identitária e de produção de saberes, a Educação do Campo afirma-se como uma perspectiva crítica ao modelo tradicional da Educação Rural, orientando práticas educativas que consideram os sujeitos do campo em sua totalidade histórica, social e cultural. Logo, esta pesquisa utilizará o conceito de Educação do Campo para discutir nos próximos capítulos a conexão do campo com Dança, cultura e identidade.

2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA E IDENTIDADE

A identidade cultural dos sujeitos do campo constitui-se a partir de processos históricos, sociais e culturais profundamente vinculados ao território, ao trabalho com a terra, às relações comunitárias e às formas coletivas de organização social. Trata-se de uma identidade dinâmica, construída nas experiências cotidianas e atravessada por relações de poder que marcam o meio rural brasileiro com processos de exclusão, silenciamento e desvalorização cultural. Nesse contexto, compreender a identidade camponesa implica

reconhecer os sujeitos do campo como produtores de cultura, saberes e história, e que sua formação identitária é diretamente influenciada pelas práticas educativas às quais estão submetidos.

Historicamente, a escola brasileira contribuiu para a negação dessas identidades ao adotar modelos pedagógicos urbanos, homogêneos e descontextualizados da realidade rural. Arroyo (2013), aponta que os sujeitos populares, entre eles os povos do campo, foram tratados como invisíveis no interior dos sistemas educacionais, tendo suas experiências e saberes desconsiderados.

Por que entre tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho. Não entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas das disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes. (ARROYO, 2013, p. 72)

Essa negação identitária impacta diretamente o modo como os sujeitos do campo se reconhecem e são reconhecidos socialmente, produzindo estigmas que fragilizam o sentimento de pertencimento e reforçam desigualdades sociais. Ao impor currículos e práticas pedagógicas alheias à realidade rural, a escola contribui para o distanciamento entre os sujeitos e sua própria cultura, dificultando a construção de uma identidade cultural afirmativa.

As contribuições de Paulo Freire (1996), são fundamentais para compreender a identidade como um processo histórico e socialmente construído. Para Freire, os sujeitos se constituem na relação com o mundo e na prática social, não sendo a identidade algo pronto ou acabado. O autor afirma:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

Quando a educação ignora os saberes, as experiências e a leitura de mundo dos educandos, contribui para a negação de suas identidades culturais. Freire alerta que práticas educativas descontextualizadas tendem a reproduzir relações de opressão, silenciando os sujeitos e seus saberes: uma educação que não reconhece o saber de experiência feito, que não respeita a leitura de mundo dos educandos, termina por reforçar a cultura do silêncio e a adaptação acrítica à realidade (FREIRE, 1987).

É nesse cenário que emerge a Educação do Campo como uma proposta educativa contra-hegemônica, comprometida com a valorização da cultura, dos saberes e da identidade dos povos do campo. Trata-se de uma proposta pedagógica que reconhece os sujeitos camponeses como protagonistas de sua própria história, contribuindo para o fortalecimento de uma identidade cultural construída a partir de suas experiências, práticas sociais e relações com o território. Conforme mencionado no capítulo anterior, a Educação do Campo nasce vinculada às lutas sociais dos desses povos por reconhecimento, direitos e dignidade, constituindo-se também como um projeto político-pedagógico que afirma o “ser do campo” como uma identidade social e culturalmente construída.

Figura 4 - Estudantes durante atividade na Escola Rural



Fonte: Acervo pessoal da autora

Ao integrar o trabalho, o território, a cultura e os saberes locais ao currículo escolar, essa proposta educativa rompe com modelos padronizados e promove práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de valorizar as experiências e os modos de vida do campo tornando-os protagonistas de sua própria história.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, dos camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.(CALDART, 2009, p. 41, grifo do autor).

Essa compreensão é reforçada pelas reflexões de Brandão (2002), ao afirmar que a educação é uma prática cultural. O autor traz que os processos educativos estão

profundamente ligados às formas de viver e produzir conhecimento dos grupos sociais. No contexto do campo, isso implica reconhecer que os saberes construídos no cotidiano das comunidades rurais, por meio da oralidade, do trabalho coletivo e das tradições, são conhecimentos legítimos e formadores de identidade. A escola do campo, ao dialogar com esses saberes, torna-se um espaço de valorização cultural e de afirmação identitária.

Brandão (2002) destaca que toda prática educativa carrega uma visão de mundo e uma determinada concepção de sujeito e de sociedade. Assim, a educação nunca é neutra pois ela expressa valores culturais, interesses sociais e projetos políticos. Quando a escola ignora a cultura dos grupos aos quais atende, tende a impor saberes considerados legítimos a partir de uma lógica dominante, desqualificando conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades populares. No caso dos povos do campo, isso se manifesta na desvalorização dos saberes camponeses, das tradições e das formas próprias de organização social.

Segundo o autor, não existe educação fora da cultura, porque não existe ser humano fora dela. Toda prática educativa acontece dentro de um universo cultural específico, marcado por valores, crenças, saberes e modos de viver. Por isso, ensinar e aprender são atos que sempre envolvem escolhas culturais e políticas. Quando a escola se afasta da cultura dos grupos sociais aos quais se dirige, ela deixa de ser um espaço de diálogo entre saberes e passa a funcionar como instrumento de imposição de uma cultura sobre outras, deslegitimando conhecimentos e experiências produzidas no cotidiano dos sujeitos.

Esses saberes, transmitidos entre gerações por meio da convivência, do trabalho e da experiência, exercem papel fundamental na construção da identidade cultural dos sujeitos. Desconsiderá-los no processo educativo significa negar não apenas um tipo de conhecimento, mas também as identidades e os modos de vida que deles derivam.

Até aqui chegamos: a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. (BRANDÃO, 2002, p. 61)

Para Brandão (2002), uma educação comprometida com os sujeitos populares precisa reconhecer que ensinar e aprender são processos construídos na relação entre culturas, e não na imposição de uma sobre a outra. Assim, a Educação do Campo, ao incorporar os saberes, as práticas e as experiências camponesas ao currículo e às práticas pedagógicas, contribui para

a valorização da cultura do campo e para o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos que fazem parte dela.

Diante do exposto, reafirma-se que a educação deve ser compreendida como uma prática cultural, historicamente situada e atravessada por valores, concepções de mundo e projetos de sociedade. Ensinar e aprender não são atos neutros, mas processos nos quais se produzem sentidos, identidades e formas de pertencimento. Nas áreas rurais, a educação assume papel decisivo na constituição da identidade cultural camponesa, uma vez que pode reconhecer e legitimar os saberes construídos no cotidiano dos estudantes ou negá-los e substituí-los por referências externas e dominantes. Quando a escola ignora o vasto contexto proveniente das comunidades rurais contribui para o enfraquecimento do vínculo dos sujeitos com sua própria cultura e para a negação do “ser do campo” enquanto identidade social.

Portanto, a Educação do Campo se apresenta como uma proposta pedagógica que assume explicitamente a educação como prática cultural e política, comprometida com a valorização dos modos de vida, dos saberes e das experiências dos povos camponeses. Ao dialogar com a realidade sociocultural dos estudantes, essa perspectiva educativa possibilita que a escola se torne um espaço de produção e afirmação de identidades, e não de imposição cultural. Desse modo, ao integrar os saberes locais ao currículo e às práticas pedagógicas, a Educação do Campo contribui para a construção de uma identidade do campo positiva, crítica e emancipatória, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a valorização cultural e o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua história e de sua formação.

2.3 ISABEL MARQUES E PAULO FREIRE: DANÇA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUIR SABERES E IDENTIDADES

A Dança, enquanto linguagem artística e expressão corporal, constitui-se como uma prática cultural profundamente vinculada aos modos de vida, às memórias coletivas e às tradições de diferentes grupos sociais. No contexto da Educação do Campo, o ensino da Dança assume papel fundamental na formação do indivíduo enquanto ser cultural, pois possibilita o reconhecimento do corpo como território de memória, identidade e pertencimento. Por meio da Dança, os sujeitos do campo expressam histórias, afetos, lutas e saberes herdados, reafirmando vínculos com a comunidade e com suas raízes culturais.

De acordo com Rengel (2005), o corpo não é apenas um instrumento biológico, mas um espaço de produção cultural e simbólica. Em *Corpo e movimento: educação, arte e cultura*, a autora destaca que o movimento corporal carrega significados construídos social e historicamente, sendo a Dança uma forma de conhecimento que articula sensibilidade, percepção, emoção e pensamento. Assim, ao ser incorporada aos processos educativos, a Dança contribui para uma formação integral dos sujeitos, rompendo com visões fragmentadas que separam corpo e mente, arte e conhecimento, cultura e educação.

Corroborando com Rengel (2005), as contribuições de Ana Mae Barbosa (1995) nos ajudam a compreender que a arte e, de modo específico, a Dança, constitui-se como uma linguagem cultural fundamental no processo educativo, atuando como mediação entre o sujeito e seu contexto sociocultural. A Dança materializa no corpo valores, crenças e modos de vida, permitindo a expressão de experiências que ultrapassam a linguagem verbal e favorecem o reconhecimento da diversidade cultural. Nesse sentido, sua inserção na educação amplia as possibilidades de formação, ao articular percepção, expressão e construção de sentidos, conforme aponta a autora ao defender a arte como elemento essencial para o desenvolvimento cultural e identitário.

Entretanto, no contexto escolar, o estudo de Francisco Daniel Ferreira Dantas e Sammia Castro Silva (2024) - *Percepções dançantes numa escola, capoeira e grupo folclórico de um município cearense* - evidencia que a Dança ainda ocupa um espaço limitado, sendo frequentemente trabalhada de forma pontual, associada a projetos ou eventos específicos, como festividades juninas, nas quais o forró se destaca como prática predominante. Além disso, são identificadas resistências e preconceitos que dificultam sua efetiva inserção como conteúdo sistematizado no processo de ensino-aprendizagem, o que reduz seu potencial enquanto ferramenta de formação crítica e cultural. Em contrapartida, nos espaços não formais, como grupos folclóricos e de capoeira, a Dança se apresenta de maneira mais contínua e significativa, assumindo um papel central na construção da identidade e no fortalecimento cultural.

Dessa forma, a Dança, quando compreendida para além de uma prática técnica ou recreativa, configura-se como um instrumento potente de construção identitária e produção de sentidos. Ao possibilitar a expressão corporal, o reconhecimento das raízes culturais e a reflexão crítica sobre a realidade, a Dança na educação contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a formação de sujeitos capazes de compreender, valorizar

e transformar o meio em que estão inseridos, em consonância com a perspectiva crítica da arte-educação defendida por Ana Mae Barbosa (1995).

Nesse sentido, ao compreender a Dança como linguagem cultural, prática social e instrumento de construção identitária, amplia-se a necessidade de situá-la em contextos educativos específicos, considerando as particularidades dos sujeitos e dos territórios em que estão inseridos. Tal perspectiva exige que o ensino da Dança ultrapasse abordagens descontextualizadas ou meramente recreativas, passando a reconhecer os saberes locais, as tradições e as experiências culturais como elementos centrais do processo educativo. É a partir dessa articulação entre cultura, corpo e contexto que se torna possível pensar a Dança como prática significativa em realidades diversas, especialmente em espaços onde a cultura se constitui como elemento estruturante da vida social, como é o caso da Educação do Campo, perspectiva que dialoga diretamente com as proposições de Isabel Marques acerca da necessidade de uma abordagem crítica, contextualizada e socialmente situada no ensino da Dança.

Ao defender a Dança como área de conhecimento no espaço escolar, Isabel Marques (2011), afirma que o ensino da Dança deve possibilitar a leitura crítica da cultura corporal, articulando criação, reflexão e contexto social. A proposta de Marques parte do entendimento de que a Dança, enquanto área de conhecimento, só adquire sentido educativo quando considerada em relação ao contexto social, cultural e histórico dos sujeitos que a vivenciam.

Ao trabalhar com o contexto, vejo uma imensa rede sendo tecida com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas, complexidades. Esta rede de dança e educação, baseada nos relacionamentos entre os conteúdos da dança, os alunos e a sociedade, absolutamente não ignora os relacionamentos/sentimentos/sensibilidade "humanos". Ao contrário, a formação desta rede possibilita o aumento de nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construir/reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo. (MARQUES, 2011, p. 94)

Sendo assim, não é possível pensar o ensino da Dança de forma universal ou neutra pois o corpo que Dança é sempre um corpo situado, atravessado por experiências, valores, memórias e relações sociais. Logo, o ensino da Dança deve partir das referências culturais dos educandos, reconhecendo que cada grupo social produz modos próprios de se mover, expressar e significar o mundo. Para Marques (2011), ensinar Dança é possibilitar ao aluno compreender o corpo como construção cultural, histórica e social. É criar condições para que ele perceba que dançar é produzir sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo, e não apenas reproduzir movimentos.

Para o ensino da Dança na Educação do Campo, essa compreensão da tríade “*corpo, contexto e movimento*” é fundamental para reconhecer que essa prática contribui diretamente para a construção da identidade camponesa. Segundo Marques (2011), o ensino da Dança deve ser compreendido a partir desta tríade, na qual o *corpo* é entendido como construção social e cultural, o *contexto* como espaço de produção de sentidos e o *movimento* como forma de expressão e conhecimento.

Nesse sentido, é possível compreender que as danças tradicionais, populares e comunitárias se constituem como expressões concretas dessa articulação, na medida em que integram corpo, contexto e movimento em práticas culturais situadas, especialmente em um contexto rural. Essas manifestações expressam modos próprios de viver, trabalhar e celebrar, funcionando como espaços de memória coletiva e, ao vivenciá-las no contexto escolar, os estudantes entram em contato com saberes corporais que fortalecem o sentimento de pertencimento e a valorização de sua cultura. Assim, a Dança atua como elo entre passado e presente, permitindo que os sujeitos reconheçam suas raízes e se percebam como parte integral de uma história coletiva.

Marques (2011), dialoga diretamente com Freire (1987) em sua obra *Ensino de Dança Hoje*, ao dizer que o autor, renomado educador, filósofo e pedagogo, altera o papel do ensino, do professor e do aluno ao conceber uma educação compromissada com a sociedade, assim como com a realidade concreta vivida pelos sujeitos que frequentam as escolas.

A valorização dessa realidade histórica, social, cultural e política para que um processo pedagógico seja significativo para o aluno e possibilite sua ação crítica e consciente no mundo a que pertence já faz parte da história da educação do Brasil desde que Paulo Freire escreveu a sua "Pedagogia do Oprimido", há mais de duas décadas, e defendeu uma "Educação como Prática da Liberdade". A partir dele, muitos acadêmicos dentro e fora do Brasil vêm se dedicando a discutir, expandir e fazer uma análise crítica sobre uma pedagogia centrada na realidade social do aluno. (MARQUES, 2011, p. 41)

Paulo Freire (1987) defende que toda prática pedagógica deve partir da leitura de mundo dos sujeitos, isto é, de suas experiências, saberes e formas de compreender a realidade. E, assim como Marques (2011), critica modelos educativos que desconsideram o contexto social e cultural dos estudantes, pois tais práticas tendem a reforçar relações de opressão e silenciamento.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) propõe mudanças profundas na educação brasileira ao denunciar o papel do modelo tradicional de ensino na reprodução das

desigualdades sociais e na manutenção das relações de opressão. Segundo o autor, a chamada “educação bancária” silencia os sujeitos populares, desvaloriza seus saberes e contribui para a naturalização da exclusão, ao formar indivíduos voltados para a adaptação passiva à realidade. Nesta mesma obra Freire (1987), traz como exemplo os próprios moradores do campo:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. (...) Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos? Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, as que não sabemos”. (FREIRE, 1987, p. 28)

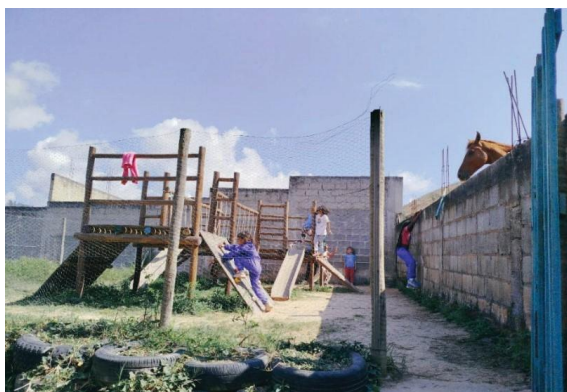
Enquanto contrapartida à “educação bancária”, Freire (1987), propõe a “educação problematizadora” na qual coloca o educador e educandos como sujeitos do conhecimento, em diálogo. O conhecimento é construído coletivamente, a partir de problemas reais, e acredita-se que, dessa maneira, a educação assume um caráter político e emancipatório: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham” (FREIRE, 1987, p. 41).

Figura 5 - Estudantes no parquinho da Escola Rural



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 6 - Estudantes no parquinho da Escola Rural



Fonte: Acervo pessoal da autora

Levando em consideração os fatos expostos acima, é possível afirmar que tanto Marques quanto Freire defendem uma educação contextualizada, dialógica e crítica, na qual os sujeitos não são meros receptores de conteúdos, mas produtores de conhecimento. No ensino da Dança, essa aproximação se concretiza quando a prática pedagógica promove o diálogo entre os saberes corporais dos educandos e os conhecimentos sistematizados, possibilitando a reflexão crítica sobre o corpo, a cultura e a sociedade.

Assim como Freire (1996) compreende a educação como prática de liberdade, Marques (2011) entende a Dança como espaço de criação, reflexão e emancipação, no qual os sujeitos podem reconhecer-se como seres históricos e culturais ainda vivos. Dessa forma, ao unir as contribuições de Isabel Marques (2011) e Paulo Freire (1996), percebe-se que quando a Dança é trabalhada de forma dialógica e contextualizada, ela possibilita que os estudantes reflitam sobre sua história, seu corpo e sua cultura, transformando a prática corporal em instrumento de consciência crítica.

A Dança, enquanto ferramenta pedagógica na Educação do Campo, assume um caráter político ao disputar os sentidos historicamente atribuídos aos corpos e às culturas camponesas no espaço escolar. Ao incorporar a Dança às práticas educativas, a escola rompe com modelos pedagógicos que invisibilizam os saberes do campo e reafirma o corpo como espaço de memória, resistência e produção de conhecimento. Nesse processo, a Dança possibilita que os sujeitos reconheçam suas histórias, seus territórios e suas tradições como constitutivos de sua identidade, fortalecendo o pertencimento e a afirmação do “ser do campo”.

Enquanto prática educativa crítica, a Dança contribui para a construção de identidades conscientes e coletivas, ao permitir que os estudantes reflitam sobre sua realidade social e

cultural e se posicionem diante das desigualdades que atravessam o campo. Ao valorizar e ressignificar as manifestações culturais locais, a Dança se consolida como instrumento de resistência à homogeneização cultural e de afirmação de um projeto de Educação do Campo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a Educação do Campo se constitui como uma proposta pedagógica crítica e comprometida com a valorização dos sujeitos camponeses, de seus saberes, culturas e identidades. Diferentemente da Educação Rural tradicional, marcada por práticas homogeneizadoras e urbanocêntricas, a Educação do Campo reconhece o campo como território de vida, produção cultural e resistência histórica, atribuindo à escola o papel de fortalecer vínculos, pertencimentos e processos identitários.

Nesse sentido, a identidade dos sujeitos do campo é entendida como uma construção histórica, social e cultural, profundamente relacionada ao território, às práticas comunitárias e às experiências cotidianas. A escola, ao dialogar com essa realidade, pode contribuir significativamente para a afirmação dessas identidades; quando ignora esse contexto, por outro lado, reforça processos de silenciamento e desvalorização cultural. As contribuições de Paulo Freire (1996), evidenciam que práticas educativas descontextualizadas tendem a reproduzir relações de opressão, enquanto uma educação dialógica e problematizadora favorece a autonomia, a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos.

Figura 7 - Foto do trajeto até Penido



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 8 - Estrada de Toledos



Fonte: Acervo pessoal da autora

É nesse horizonte que a Dança se apresenta como uma ferramenta pedagógica potente na Educação do Campo. Enquanto linguagem artística e prática cultural, a Dança possibilita o reconhecimento do corpo como espaço de memória, expressão e produção de sentidos. Ao ser trabalhada de forma contextualizada, a Dança contribui para a valorização das manifestações culturais do campo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção da identidade camponesa.

As reflexões de Isabel Marques (2011), em diálogo com Paulo Freire (1987 e 1996), reforçam que o ensino da Dança deve partir da realidade social e cultural dos educandos, promovendo a criação, a reflexão crítica e o diálogo entre saberes. Nessa perspectiva, a Dança deixa de ser mera reprodução de movimentos e passa a constituir-se como conhecimento, capaz de articular corpo, cultura e história. Assim, a prática da Dança na escola do campo assume um caráter político ao reafirmar os saberes corporais e culturais historicamente marginalizados.

A Dança, quando inserida de forma crítica e contextualizada na Educação do Campo, contribui para o fortalecimento das identidades dos sujeitos camponeses e para a manutenção da cultura viva do campo no espaço escolar, uma vez que possibilita que os estudantes expressem, por meio do corpo, suas vivências, saberes e relações com o território. Ao integrar corpo, território e cultura, a Dança amplia as possibilidades formativas da escola, favorecendo a construção de sujeitos conscientes, críticos e socialmente comprometidos, na medida em que reconhece o corpo como espaço de produção de conhecimento e de construção de sentidos, em diálogo com a realidade social e cultural dos educandos.

Por conseguinte, ao longo desta pesquisa, torna-se evidente que a Dança não se configura apenas como um recurso complementar no contexto da Educação do Campo, mas como uma prática pedagógica que potencializa processos formativos de maneira significativa, pois, ao considerar o corpo como espaço de construção de saberes, possibilita que os sujeitos possam expressar suas experiências de forma sensível e crítica. Dessa forma, a Dança, ao ser desenvolvida de maneira contextualizada, contribui não apenas para a valorização das manifestações culturais do campo, mas também para o reconhecimento dos sujeitos como produtores de cultura e conhecimento, reforçando sua identidade e ampliando suas possibilidades de leitura e atuação no mundo.

Por fim, é importante reconhecer que esta pesquisa não pretende ser conclusiva, mas representa um primeiro passo em um caminho de investigação que ainda pode ser ampliado. Ao aproximar Dança, Educação e Campo, o estudo abre possibilidades para novas reflexões e experiências que aprofundem a compreensão sobre como a Dança pode se inserir de forma significativa no contexto da Educação do Campo. Espero que este trabalho contribua para inspirar futuros estudos e práticas pedagógicas que valorizem o corpo, a cultura e as histórias dos sujeitos do campo, fortalecendo vínculos, identidades e sentidos no espaço educativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. v. 2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico**. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 9–17, jul./dez. 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, n. 4, p. 25-36.

DANTAS, Francisco Daniel Ferreira; SILVA, Sammia Castro. **Percepções dançantes numa escola, capoeira e grupo folclórico de um município cearense**. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 11, p. 1–13, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/7695/2040>. Acesso em: 29 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do; BICALHO, Ramofly. **Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo**. Revista Educação em Debate, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 62-75, jan./abr. 2019.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. **Da educação rural à educação do campo: revisão crítica**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432011000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2026.

RENGEL, Lenira Peral. **Corpo e movimento: educação, arte e cultura**. São Paulo: Summus, 2005.