



ENSINAR ARTE COM RAÍZES: A INFLUÊNCIA DA IDENTIDADE CULTURAL DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS RURAIS¹

TEACHING ART WITH ROOTS: THE INFLUENCE OF TEACHERS' CULTURAL IDENTITY IN RURAL SCHOOLS

DOI: 10.5281/zenodo.16336362



Suzete Rodrigues Cordeiro Cipriano²

Charles Portos Rodrigues³

Dayvison Bandeira de Moura⁴

-
- 1 Estudo orientado pelo professor Dr^o Francelino Alves Henriques. Orientador. Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (1978), mestrado em Maestria e Pedagogia Profissional - Inst. Sup. Pedag. para la Educ. Téc. y Profes. 'Hector A. Pineda Zaldívar' (2003) e Doutorado em Ciência da Educação - Universidad del Norte (2008) reconhecido pela Universidade Católica de Petrópolis .
 - 2 Professora, Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG), Pós-graduada em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Iberoamericana (UNIB). Atua na Educação Básica, Ensino Fundamental I na Escola Estadual Terezine Arantes Ferraz Bibliotecária. São Paulo- SP. Brasil.
 - 3 Professor, Pedagogo. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Discente do Curso de Doutorado em Ciências da Educação Programa Brasil UNADES – PPGE CIA/UNADES. Atua na Educação Básica, Ensino Fundamental I na Escola Anfilóbio de Souza Campos. Itiquira-MT. Brasil. charlesportos@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3906974628721578> <https://orcid.org/0009-0001-0785-5525>
 - 4 Professor. Possui formação em Letras Vernáculo e em Educação, com ênfase em Análise de Discurso Crítica (ADC). Doutor em Ciências da Educação e realiza pesquisas sobre currículo, ensino de Língua Portuguesa, e questões étnico-raciais. Ele atua na educação básica pública e participa de eventos e discussões acadêmicas relacionadas a temas de diversidade, identidade e poder. Ele é vinculado a instituições de ensino superior e à rede de escolas públicas. Diretor do Programa Brasil UNADES – PPGE CIA/UNADES. Camaragibe – PE. Brasil. analistadodiscursos.bandeira.pe@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>





RESUMO

Este artigo investiga a influência da identidade cultural dos professores no ensino de arte em escolas do campo. Com base em pesquisa realizada na Escola Dagmar José Monteiro (Lagoa do Ouro, PE), a análise foca na relação entre as vivências dos docentes, seus repertórios culturais e as práticas pedagógicas em arte. A metodologia qualitativa e etnográfica envolveu entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, permitindo compreender como a identidade cultural dos professores pode atuar tanto como potencializadora quanto como limitadora da inserção da cultura local no currículo. Os resultados apontam para a necessidade de formação docente que reconheça o papel dos saberes culturais no ensino de arte e proponham estratégias pedagógicas conectadas ao território e à comunidade.

Palavras-chave: Identidade cultural; Ensino de arte; Etnografia educacional; Abordagem Triangular

RESUMEN

Este artículo investiga la influencia de la identidad cultural de los docentes en la enseñanza del arte en escuelas del campo. Con base en una investigación realizada en la Escuela Dagmar José Monteiro (Lagoa do Ouro, PE), el análisis se centra en la relación entre las experiencias de los profesores, sus repertorios culturales y las prácticas pedagógicas en arte. La metodología cualitativa y etnográfica incluyó entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula, lo que permitió comprender cómo la identidad cultural de los docentes puede actuar tanto como potenciadora como limitadora de la inclusión de la cultura local en el currículo. Los resultados señalan la necesidad de una formación docente que reconozca el papel de los saberes culturales en la enseñanza del arte y proponga estrategias pedagógicas conectadas al territorio y a la comunidad.

Palabras-clave: Identidad cultural; Enseñanza del arte; Etnografía educativa; Enfoque Triangular.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de arte nas escolas do campo configura-se como um campo tensionado por dicotomias persistentes entre a cultura local e os referenciais curriculares normatizados, entre os saberes populares e a tradição erudita, entre a constituição identitária do docente e os horizontes culturais da comunidade escolar. Essas clivagens, historicamente enraizadas nos paradigmas pedagógicos hegemônicos, produzem um descompasso entre as práticas educativas e os contextos socioculturais que configuram os territórios rurais. Nesse cenário, a





identidade cultural do professor emerge como categoria analítica central para a compreensão das escolhas estético-pedagógicas que orientam o ensino de arte no campo.

A identidade docente constitui-se a partir de práticas culturais e sistemas de representação que posicionam o sujeito no mundo, conferindo-lhe sentidos de pertencimento e reconhecimento. No âmbito do ensino de arte, tal identidade pode operar como vetor de valorização – ou, inversamente, de negação – das manifestações artísticas vernaculares e dos repertórios simbólicos que integram a vida comunitária rural.

É igualmente fundamental desconstruir a noção de ruralidade como espaço homogêneo ou culturalmente estático. A cultura campesina revela-se como um campo dinâmico, atravessado por múltiplas expressões – que vão da oralidade à memória agroecológica, das celebrações religiosas às práticas artísticas locais – e cuja riqueza simbólica desafia os modelos pedagógicos padronizados. Ignorar essa complexidade no interior da escola é perpetuar uma visão redutora e folclorizante do campo. A arte, enquanto linguagem estética, cognitiva e simbólica, assume nesse contexto um papel potencialmente integrador, desde que mediada por docentes que reconheçam a centralidade dos saberes locais e estejam formados para atuar como interlocutores críticos entre o currículo e a cultura viva dos sujeitos do campo.

2. A IDENTIDADE CULTURAL COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A identidade cultural do professor configura-se como um elemento constitutivo e estruturante das práticas pedagógicas no campo da arte/educação, particularmente em contextos rurais marcados por dinâmicas culturais complexas, plurais e historicamente marginalizadas pelas lógicas curriculares hegemônicas. Compreendendo o docente não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito situado culturalmente, imerso em tramas simbólicas e referenciais identitários, é possível ressignificar seu papel como mediador entre os saberes escolares e os repertórios socioculturais da comunidade.





Nesse sentido, a identidade cultural do professor de arte deve ser entendida como um dispositivo de mediação pedagógica capaz de viabilizar a integração entre o conhecimento sistematizado e as expressões culturais vernaculares. Essa mediação não é neutra, mas atravessada por experiências formativas, afetivas e institucionais que moldam os modos de ver, sentir e ensinar a arte. O reconhecimento dessa identidade implica admitir que todo fazer docente é situado, intencional e relacional, resultante de um entrelaçamento entre a história de vida do professor, os discursos formativos aos quais foi exposto e as condições materiais e simbólicas em que se insere sua prática.

"A escola do campo pode se tornar um espaço fecundo para a construção de saberes artísticos enraizados no território, desde que os professores reconheçam suas próprias histórias e se permitam afetar pelas narrativas e estéticas comunitárias" (Cipriano, 2016, p. 83).

Quando a formação docente encontra-se alheia às particularidades dos territórios rurais, tende-se à reiteração de propostas pedagógicas estandardizadas, descoladas das realidades vividas pelos estudantes e desprovidas de sentido cultural. Nesses casos, o ensino de arte acaba por reproduzir modelos urbanos e eurocentrados que invisibilizam as expressões culturais locais, contribuindo para a deslegitimação dos saberes populares. Em contrapartida, quando a identidade cultural do docente se vincula à cultura do campo – seja por pertencer àquele contexto ou por se deixar afetar por ele –, abrem-se possibilidades para uma educação estética situada, enraizada no território e sensível às dimensões simbólicas da experiência comunitária.

Nessa perspectiva, o conceito de subjetividade docente adquire centralidade. Mais do que uma posição estática ou um atributo individual, a subjetividade é compreendida como um processo dinâmico de construção de si, atravessado por relações de poder, dispositivos culturais e negociações identitárias que ocorrem no espaço escolar e para além dele. A prática pedagógica, nesse marco, não se limita à aplicação de técnicas ou à transmissão de conteúdos, mas configura-se como campo de reinvenção da própria identidade docente, em permanente interação com os sujeitos e com a cultura local.





"Ensinar arte com compromisso cultural significa reconhecer que as imagens, os objetos e as linguagens visuais não estão descoladas da vida social, mas são expressões dos modos de existir e resistir dos grupos humanos" (Hernández, 2007, p. 49).

A metodologia da Abordagem Triangular, concebida para o ensino de arte, oferece subsídios concretos para essa articulação. Ao propor a integração entre três eixos – leitura de imagens, contextualização histórico-cultural e produção artística –, essa abordagem permite que o fazer docente seja orientado por uma concepção ampliada de arte, na qual o conhecimento não se dissocia da experiência nem da identidade. É nesse contexto que a identidade cultural do professor atua como eixo transversal, organizador das escolhas pedagógicas que vão desde a seleção dos artistas e das linguagens trabalhadas até a forma de mobilização dos repertórios simbólicos dos estudantes.

"O professor de arte atua como um elo entre as culturas da escola e da comunidade, entre os significados atribuídos ao fazer artístico e as formas de compreensão dos alunos, cabendo-lhe a tarefa de promover a comunicação entre esses universos" (Ferraz & Fusari, 2001, p. 76).

A aplicação da Abordagem Triangular em contextos rurais requer, contudo, a reinvenção de seus fundamentos à luz das condições concretas de cada território. A leitura de imagens, por exemplo, pode e deve incluir fotografias, desenhos, objetos e expressões visuais da cultura local, ampliando o conceito de "obra de arte" para abarcar produções oriundas da vida cotidiana. A contextualização, por sua vez, deve incorporar narrativas e memórias comunitárias, possibilitando aos estudantes a compreensão das práticas artísticas como construções históricas e sociais. Já a produção artística pode ser pautada por materiais e temáticas locais, favorecendo a criação de obras que expressem o pertencimento dos alunos à sua realidade.

"A arte na escola só terá sentido se dialogar com as referências do aluno e se permitir afetar pelos territórios culturais onde a escola está inserida; do contrário, transforma-se em forma vazia, alheia às experiências de mundo dos sujeitos" (Barbosa, 2008, p. 58).





Portanto, pensar a identidade cultural como mediação pedagógica implica reposicionar o professor como agente de transformação cultural, cuja prática não apenas reflete sua trajetória, mas também influencia diretamente os modos como os alunos vão se constituindo como sujeitos estéticos, críticos e pertencentes aos seus territórios. O ensino de arte, alicerçado nessa perspectiva, torna-se um espaço privilegiado para a afirmação das culturas populares, para o fortalecimento das identidades coletivas e para a promoção de uma educação verdadeiramente emancipatória e enraizada.

3. METODOLOGIA

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, com inspiração nos pressupostos da etnografia educacional⁵. Tal opção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as experiências, significados e construções identitárias das docentes de arte em uma escola do campo, bem como os sentidos atribuídos às suas práticas pedagógicas. A etnografia, ao privilegiar a imersão no campo e a observação densa do cotidiano escolar, mostrou-se adequada para captar as dimensões subjetivas, relacionais e simbólicas envolvidas na interação entre identidade cultural docente e ensino de arte.

"A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o universo humano é constituído por significados e sentidos construídos socialmente, que só podem ser compreendidos se considerados em sua totalidade, contexto e história" (Minayo, 2001, p. 22).

O estudo foi desenvolvido na Escola Dagmar José Monteiro, localizada no município de Lagoa do Ouro, região agreste do estado de Pernambuco. A escolha dessa instituição decorreu da sua inserção em contexto rural e da sua trajetória com experiências pedagógicas voltadas ao ensino de arte, o que proporcionou um campo fecundo para a investigação das relações entre cultura, formação docente e prática pedagógica. Participaram do estudo cinco

5 Abordagem metodológica de inspiração antropológica que busca compreender os significados das práticas escolares a partir da imersão prolongada do pesquisador no ambiente educacional, valorizando a escuta dos sujeitos e a descrição densa dos contextos socioculturais onde os processos pedagógicos se desenvolvem.





professoras atuantes na disciplina de arte em diferentes segmentos do ensino fundamental, cujas trajetórias acadêmicas e profissionais apresentavam distintas formas de relação com a cultura local.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram três técnicas principais: entrevistas semiestruturadas, observações participantes e análise documental. As entrevistas, de caráter compreensivo, buscaram reconstruir os percursos formativos das docentes, suas experiências de vida no meio rural, suas percepções sobre a arte e a cultura campesina, bem como as formas pelas quais essas dimensões se articulam à prática docente. As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração média de 60 minutos, registradas em áudio e posteriormente transcritas integralmente para análise textual.

As observações em sala de aula, realizadas ao longo de um semestre letivo, permitiram acompanhar as aulas de arte ministradas pelas professoras participantes. Durante essas observações, buscou-se registrar não apenas os conteúdos abordados e as metodologias empregadas, mas também as interações estabelecidas com os estudantes, os materiais utilizados, os referenciais culturais mobilizados e as expressões espontâneas da identidade cultural das docentes. Foram utilizados diários de campo detalhados, com descrições narrativas e reflexivas, a fim de capturar a complexidade das práticas pedagógicas no seu contexto real.

"A etnografia educacional pressupõe a compreensão da cultura escolar a partir de uma imersão longa e comprometida do pesquisador, permitindo captar os significados atribuídos pelas pessoas às suas práticas cotidianas" (André, 2008, p. 29).

Complementarmente, procedeu-se à análise de documentos pedagógicos fornecidos pela instituição, tais como planos de aula, projetos interdisciplinares, registros avaliativos e materiais produzidos pelos alunos nas aulas de arte. Esses documentos permitiram triangulação dos dados, enriquecendo a compreensão sobre os significados atribuídos ao ensino de arte no contexto da escola do campo e sobre a coerência (ou dissonância) entre os discursos docentes e suas materializações didáticas.





A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo temática, com base em Bardin (2016), articulada à perspectiva hermenêutico-dialética. Foram identificadas unidades de sentido nos relatos e observações, posteriormente organizadas em categorias analíticas que refletissem as dimensões centrais da investigação. Três categorias principais emergiram desse processo: (1) formação e pertencimento identitário, (2) mobilização de referências culturais locais e (3) práticas pedagógicas em arte no contexto rural.

A categoria "formação e pertencimento identitário" englobou os elementos relacionados à trajetória pessoal e acadêmica das docentes, suas vivências no campo, as influências familiares e comunitárias em sua formação estética e os sentidos atribuídos à própria identidade cultural. A categoria "mobilização de referências culturais locais" analisou a presença (ou ausência) de elementos da cultura campesina nas propostas pedagógicas das professoras, bem como os critérios utilizados para selecionar imagens, temas, materiais e artistas. Por fim, a categoria "práticas pedagógicas em arte" abrangeu a dimensão didática propriamente dita, investigando as metodologias adotadas, os dispositivos avaliativos, os desafios enfrentados e as potências identificadas na construção de um ensino de arte culturalmente sensível.

Essa estrutura analítica permitiu estabelecer relações entre os níveis micro (vivências docentes e sala de aula), meso (cultura escolar) e macro (políticas educacionais e formação docente), contribuindo para uma compreensão ampliada do objeto de estudo. Além disso, buscou-se manter um posicionamento reflexivo e autocrítico durante todo o processo investigativo, reconhecendo os limites do olhar do pesquisador e valorizando a escuta sensível como princípio epistemológico.

Portanto, a metodologia adotada visou garantir rigor interpretativo e coerência com os objetivos propostos, permitindo a emergência de compreensões situadas sobre as relações entre identidade cultural docente e ensino de arte em contextos rurais, sob a perspectiva das práticas reais e das vozes das professoras atuantes na educação básica do campo.





4. RESULTADOS

A análise dos dados empíricos coletados na Escola Dagmar José Monteiro, localizada em território rural no município de Lagoa do Ouro, Pernambuco, permitiu identificar com acurácia as interações entre identidade cultural docente e o ensino de arte em contextos periféricos ao modelo escolar urbano-hegemônico. Os achados foram organizados em três categorias centrais que estruturaram a interpretação dos dados: (I) Formação e Pertencimento Identitário, (II) Mobilização de Referências Culturais Locais e (III) Constrangimentos Estruturais e Institucionais que incidem sobre as práticas docentes em arte. Em todas essas dimensões, a presença da identidade cultural das professoras, mesmo não plenamente mobilizada como eixo estruturante da prática pedagógica, mostrou-se operativa enquanto substrato simbólico e afetivo.

4.1 Formação e pertencimento identitário

A totalidade das professoras participantes do estudo relatou vínculos diretos com o espaço rural, seja por nascimento, vivência continuada ou manutenção de laços familiares e comunitários. Entretanto, verificou-se que a identidade cultural, entendida como a construção simbólica resultante dessas experiências, não foi integrada de forma sistemática à formação inicial das docentes. Esta foi majoritariamente realizada em centros urbanos, cujos currículos de licenciatura em arte apresentaram orientação epistemológica centrada em estéticas eurocêntricas, com ênfase nas tradições visuais formais da arte ocidental.

Conforme explicitado por Cipriano (2016):

“a formação inicial não prepara o professor para lidar com as manifestações culturais de seu lugar de origem, o que acaba por gerar





uma distância entre sua prática pedagógica e os saberes da comunidade em que atua” (p. 64).

Tal dissociação entre território formativo e território de atuação impôs um hiato entre o repertório cultural de pertencimento das professoras e os conteúdos legitimados pela instituição formadora. Como resultado, observou-se um processo de “desautorização” simbólica das referências locais na prática docente, mesmo quando havia identificação subjetiva com tais elementos.

Adicionalmente, algumas docentes verbalizaram sentimentos de insegurança e despreparo técnico ao se depararem com demandas espontâneas dos estudantes que evocavam repertórios vernaculares, como o artesanato, a religiosidade popular, as festividades locais ou a oralidade campestre. Essa dificuldade indica que a identidade cultural, embora presente como memória e afeto, carece de suporte formativo e epistêmico que a habilite como categoria pedagógica operativa.

4.2 Mobilização de referências culturais locais

A análise dos planos de aula, materiais didáticos e registros observacionais revelou que a inserção de elementos da cultura local nas práticas docentes de arte foi esporádica, fragmentária e predominantemente intuitiva. Apesar da existência de um discurso favorável à valorização da cultura popular, evidenciado nas entrevistas, tal reconhecimento não se traduziu em metodologias sistemáticas ou em sequências didáticas organizadas que incorporassem, de modo contínuo, os repertórios estéticos do território rural.

Em grande parte das aulas observadas, o corpus de artistas, obras e movimentos trabalhados seguia majoritariamente o cânone da arte ocidental, com predominância de





linguagens visuais urbanas e suporte em materiais escolares convencionais. O conteúdo artístico local foi acionado em raros momentos, geralmente motivados por datas comemorativas ou iniciativas individuais, sem que houvesse articulação curricular formal com tais experiências.

Ainda assim, identificaram-se episódios pontuais de mobilização da cultura regional com impacto positivo sobre a participação estudantil e o engajamento com os conteúdos. Um caso emblemático foi a atividade desenvolvida por uma das docentes com base na obra de Dona Sebastiana, artista popular local conhecida por suas esculturas em argila. Os estudantes foram orientados a visitar o ateliê da artista, realizar pesquisas sobre sua trajetória e, posteriormente, produzir releituras escultóricas utilizando barro coletado na comunidade. Essa proposta, apesar de não fazer parte de uma sequência curricular pré-estabelecida, suscitou alto nível de identificação simbólica por parte dos alunos, que verbalizaram orgulho em ver representada no ambiente escolar uma figura reconhecida localmente. A atividade, segundo relatos, gerou uma atmosfera de reconhecimento e pertencimento, demonstrando o potencial pedagógico da articulação entre práticas artísticas escolares e cultura comunitária.

Outro exemplo relevante foi a apropriação de cantigas e músicas populares regionais como disparadoras para produções visuais. Em uma das turmas do ensino fundamental, a escuta e a análise de letras de músicas vinculadas ao cotidiano rural – como cantigas de roda, canções religiosas e versos populares – serviram de base para a criação de colagens e desenhos representando elementos da paisagem e das práticas socioculturais locais. Embora essa abordagem não tenha sido explorada em profundidade, evidenciou-se nela uma via de aproximação entre a linguagem estética e os signos culturais do território, ainda que sua sistematização como prática pedagógica tenha permanecido incipiente.





4.3 Constrangimentos estruturais e institucionais

O terceiro eixo analítico evidenciou que as práticas docentes em arte na Escola Dagmar José Monteiro são fortemente condicionadas por fatores estruturais e institucionais que limitam a experimentação pedagógica situada. As docentes relataram dificuldades logísticas como ausência de materiais artísticos adequados ao contexto rural, escassez de apoio técnico-pedagógico por parte da coordenação e carência de formações continuadas voltadas às especificidades culturais da região. Além disso, observaram-se tensões entre as propostas pedagógicas das professoras e as expectativas da equipe gestora, que frequentemente desvalorizavam a centralidade do ensino de arte e sua conexão com a cultura local.

A análise documental mostrou ainda que os planos de ensino institucionalizados careciam de orientações explícitas sobre como incorporar as expressões culturais locais de forma sistemática, o que sugere uma lacuna entre o discurso político da valorização da cultura e sua materialização curricular. Tal situação reforça o argumento de que a identidade cultural docente, ainda que presente como componente simbólico, necessita de condições objetivas para ser mobilizada como ferramenta epistemológica e prática.

“A articulação entre o universo escolar e os saberes oriundos da comunidade rural representa uma possibilidade concreta de ressignificação do ensino de arte no campo, conferindo-lhe caráter dialógico, afetivo e socialmente enraizado” (Cipriano, 2016, p. 91)

No entanto, essa reconstrução depende da superação de barreiras institucionais que desautorizam os saberes populares e que impõem um currículo homogeneizador. A ausência de dispositivos institucionais que incentivem práticas culturalmente responsivas leva à





naturalização de um ensino de arte descontextualizado, que reproduz padrões estéticos alheios à realidade do alunado rural.

De forma geral, os resultados da investigação empírica demonstram que a identidade cultural das docentes da Escola Dagmar José Monteiro opera como elemento latente nas práticas educativas, mas encontra-se ainda subaproveitada em função de entraves formativos e institucionais. A existência de vínculos afetivos com o território não é suficiente, por si só, para garantir a incorporação sistemática de referências culturais locais no ensino de arte. Tal incorporação requer mediações conscientes, suportadas por formação continuada, apoio institucional e abertura curricular à diversidade estética.

Ao evidenciar a intermitência da cultura local nas práticas pedagógicas e a ausência de instrumentalização teórica para sua integração, os dados indicam que o fortalecimento do ensino de arte em escolas do campo deve passar, necessariamente, pelo reconhecimento da identidade cultural docente como dimensão formativa, epistemológica e política. Somente a partir desse reconhecimento será possível desenvolver práticas educativas comprometidas com a pluralidade cultural brasileira e com a valorização dos saberes construídos nos territórios historicamente marginalizados.

5. ANÁLISE

A análise dos resultados obtidos a partir da pesquisa empírica realizada na Escola Dagmar José Monteiro permite refletir criticamente sobre as condições formativas, institucionais e subjetivas que moldam o ensino de arte em contextos rurais, com ênfase nas mediações operadas pela identidade cultural docente. A complexidade dos dados evidencia uma tensão estrutural entre a identidade cultural das professoras e as exigências de um





currículo escolar historicamente desvinculado dos saberes locais, revelando contradições que precisam ser discutidas à luz de uma abordagem crítica e contextualizada da educação.

Embora as professoras participantes manifestem forte vinculação afetiva e simbólica com a cultura rural, suas trajetórias formativas não lhes forneceram ferramentas suficientes para transpor esses repertórios culturais para o espaço escolar. A formação inicial, ancorada majoritariamente em referências urbanas e eurocentradas, negligencia as estéticas vernaculares e as linguagens populares, produzindo um vazio epistemológico que fragiliza a segurança pedagógica do docente frente à diversidade cultural do campo. Isso explica, em parte, a adesão a propostas didáticas padronizadas e a reprodução de modelos escolares distantes da realidade dos alunos.

Tal quadro indica a presença de uma dissociação entre identidade e prática docente, cuja superação requer a reconfiguração dos processos formativos. A identidade cultural, entendida como construção histórico-simbólica atravessada por experiências individuais e coletivas, não pode ser apenas tolerada na escola, mas reconhecida como fonte legítima de saber. O não reconhecimento dessa identidade enquanto categoria epistemológica limita a capacidade do professor de articular os saberes do território com os objetivos do ensino de arte, empobrecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, quando essa identidade é mobilizada ativamente, surgem práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente responsivas. As experiências relatadas de inserção de elementos como o artesanato local, as cantigas populares e a produção em argila demonstram que o ensino de arte pode operar como linguagem de pertencimento e expressão simbólica da comunidade. Nessas situações, a mediação docente é marcada por um reposicionamento epistemológico, no qual a arte não é mais um fim em si mesma, mas um meio para a afirmação identitária e o fortalecimento dos vínculos entre escola e território.

A ausência de formação continuada voltada às especificidades da educação do campo também se revela um obstáculo significativo. As professoras relataram sentir-se solitárias em





suas tentativas de integrar a cultura local ao ensino de arte, muitas vezes sem apoio institucional ou materiais pedagógicos adequados. A carência de formação teórica sobre arte popular, estéticas periféricas e cultura campesina compromete a construção de uma pedagogia da arte verdadeiramente situada. Além disso, a presença de diretrizes curriculares normativas que desconsideram as particularidades territoriais atua como fator limitante da autonomia docente.

Do ponto de vista teórico, os dados corroboram a compreensão da identidade docente como um processo relacional, fluido e atravessado por contradições. A identidade cultural não opera de forma linear sobre a prática, mas como campo de disputa entre a memória formativa, os saberes locais e as exigências institucionais. Nesse sentido, a forma como o professor se posiciona frente a essas tensões é determinante para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade.

No contexto específico da escola rural, essa dinâmica identitária adquire contornos ainda mais complexos. A desvalorização histórica das culturas do campo no sistema educacional brasileiro gerou um silenciamento de seus saberes e estéticas. A resistência a esse silenciamento passa necessariamente pela atuação de professores que se reconheçam como sujeitos culturais, produtores de sentidos e mediadores entre o conhecimento escolar e os saberes populares. Nessa perspectiva, a subjetividade docente é compreendida como potencialidade pedagógica, na medida em que permite a constituição de um ensino de arte que reflita os valores, memórias e experiências da comunidade.

O desafio que se coloca é, portanto, o de construir condições formativas e institucionais que favoreçam o reconhecimento e a mobilização da identidade cultural do professor. Isso implica repensar a formação inicial à luz das epistemologias do sul, ampliar o repertório estético dos cursos de licenciatura em arte, valorizar a prática docente como experiência investigativa e criar espaços de escuta e troca entre educadores do campo. Implica, também, desenvolver currículos abertos à inclusão de estéticas locais e que promovam a autonomia criativa dos professores.





A partir da análise realizada, fica evidente que o ensino de arte na escola rural pode assumir um papel estratégico na construção de subjetividades afirmativas, na valorização da diversidade cultural e na produção de sentidos de pertencimento. A inserção de expressões artísticas locais no currículo, aliada a uma prática docente sensível e reflexiva, favorece a construção de experiências estéticas potentes e transformadoras. Para isso, é fundamental que o professor se perceba como parte da cultura que ensina, que reconheça sua identidade como ferramenta de mediação pedagógica e que atue como articulador entre saberes, afetos e territórios.

Portanto, que a análise dos dados confirma a hipótese de que a identidade cultural docente constitui-se como elemento central para a efetivação de um ensino de arte culturalmente sensível. A ausência de formação adequada, os limites institucionais e os modelos curriculares homogêneos são entraves a serem enfrentados, mas não determinantes. A emergência de práticas pedagógicas criativas e vinculadas à cultura local demonstra que, mesmo em condições adversas, é possível construir uma educação estética significativa, comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das vozes e das imagens que brotam da terra.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta investigação evidenciam de forma contundente que a identidade cultural docente constitui-se como elemento estruturante das práticas pedagógicas em arte, especialmente em contextos rurais. Ao analisar as trajetórias, percepções e práticas de professoras de arte atuantes na Escola Dagmar José Monteiro, localizada em território campestre, tornou-se possível compreender como os repertórios simbólicos e afetivos das educadoras influenciam — positiva ou negativamente — a inserção da cultura local no currículo escolar.





A pesquisa revelou um paradoxo central: embora as docentes compartilhem laços históricos e afetivos com o território em que atuam, a formação inicial que receberam e os modelos curriculares que orientam suas práticas permanecem enraizados em concepções estéticas hegemônicas, predominantemente urbanas e eurocentradas. Essa clivagem formativa compromete a apropriação da própria identidade como recurso pedagógico e limita a construção de propostas estéticas que dialoguem com os saberes e as experiências da comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, emergem práticas pedagógicas potentes e culturalmente sensíveis, mesmo que pontuais, quando as professoras mobilizam sua subjetividade e estabelecem conexões significativas com os repertórios culturais dos estudantes. Experiências envolvendo o artesanato, a música popular, o cotidiano rural e os saberes orais demonstram que é possível articular a dimensão artística à identidade territorial, promovendo aprendizagens mais significativas e emancipadoras.

Neste cenário, o ensino de arte se revela como espaço de disputa simbólica e de potencial reinvenção da escola rural. A partir do momento em que a identidade cultural é reconhecida como categoria epistemológica, o fazer docente se transforma: deixa de ser mera reprodução de modelos e passa a ser criação compartilhada, enraizada nas vivências da comunidade e orientada por um compromisso ético-estético com a diversidade.

No entanto, para que essa transição se efetive de forma ampla e consistente, torna-se imprescindível o investimento em políticas de formação docente continuada que contemplem as especificidades dos territórios rurais e das culturas locais. É necessário, também, revisar os currículos de formação inicial em arte, de modo que incluam epistemologias plurais, práticas pedagógicas territorializadas e dispositivos de escuta e valorização da cultura popular.

As considerações aqui apresentadas apontam, portanto, para a urgência de uma pedagogia da arte ancorada no reconhecimento da identidade cultural como eixo estruturante da ação docente. Isso implica compreender o professor como sujeito histórico, produtor de





sentidos, mediador cultural e agente de transformação. Mais do que um transmissor de conteúdos, o docente de arte deve ser valorizado como alguém capaz de escutar, traduzir e articular esteticamente os saberes que circulam na escola e na comunidade.

Em síntese, o ensino de arte nas escolas do campo só alcançará sua potência transformadora se estiver enraizado na realidade cultural dos sujeitos que a habitam. A identidade cultural docente, quando mobilizada criticamente, torna-se chave para a construção de uma educação estética plural, situada e comprometida com a justiça social e com a valorização das culturas da terra.

7. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

CIPRIANO, Suzete Rodrigues Cordeiro. Educação estética e cultura local: o ensino de arte na escola do campo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. R. Ensino de arte: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. Culturas juvenis na era da mídia: entre espaços de resistência e espaços de hegemonia. In: HERNÁNDEZ, Fernando; BARBOSA, Ana Mae (org.). Tendências internacionais da educação em artes visuais. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 41-58.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



Recebido em: 14/05/2025

Aprovado em: 28/06/2025

Publicado em: 22/07/2025

