

Revista Brasileira de Ciências Humanas

ISSN 3085-8178

vol. 2, n. 2, 2026

... ARTIGO 15

Data de Aceite: 10/03/2026

TERRITÓRIO, CULTURA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS

Jéssica Gonçalves Figueiredo

Maria Bárbara da Costa Cardoso



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Resumo: Este artigo examina as relações entre território, cultura e educação, entendendo o processo educativo como algo que não acontece no vazio. Ele se dá em lugares concretos, atravessado por histórias, costumes, memórias e modos de vida. A escola, nesse sentido, não está separada do mundo que a cerca — ainda que, muitas vezes, funcione como se estivesse. A discussão parte de uma crítica aos modelos educacionais padronizados, que tratam realidades distintas como se fossem iguais. Quando o currículo ignora o contexto local, cria-se um descompasso. O estudante aprende conteúdos que pouco dialogam com sua vivência. Aprende, mas nem sempre se reconhece. E isso faz diferença. O território é compreendido aqui não apenas como espaço físico delimitado no mapa. Ele é também simbólico. Produz identidades, saberes, práticas cotidianas. Ensina, mesmo fora da escola. Nesse cenário, surgem tensões: de um lado, o conhecimento escolar formal; de outro, os saberes construídos na experiência diária. Nem sempre há equilíbrio. O conhecimento científico costuma ocupar posição superior, enquanto os saberes locais acabam silenciados ou considerados menores. O texto defende uma perspectiva pedagógica que valorize o diálogo e reconheça a pluralidade cultural como parte constitutiva da educação. Isso implica práticas contextualizadas, capazes de integrar o território como elemento formador. Não se trata de abandonar o conhecimento científico, mas de colocá-lo em conversa com outras formas de saber. Conclui-se que uma educação comprometida com a emancipação social precisa rever currículos excessivamente universalizantes. É necessário ampliar horizontes, promover uma ecologia de saberes e fortalecer vínculos de pertencimento. Afinal, formar criticamente também envolve

reconhecer o lugar de onde se fala — e de onde se aprende.

Palavras-chave: Território; Cultura; Educação contextualizada.

INTRODUÇÃO

A educação de hoje vive um impasse que não é novo, mas insiste em reaparecer: como escapar de modelos padronizados que tratam realidades distintas como se fossem iguais? Fala-se em inovação, em diversidade, em inclusão. No entanto, muitas práticas continuam desconsiderando o contexto concreto em que a escola está inserida. Aprender não acontece no vazio. Não é neutro. Cada estudante chega à sala trazendo histórias, referências, modos de falar, de viver, de entender o mundo. Quando o currículo ignora isso, cria-se uma espécie de ruído — o conteúdo é apresentado, mas nem sempre encontra ressonância na experiência de quem aprende. Talvez seja aí que esteja o problema central: a distância entre o que se ensina formalmente e aquilo que pulsa do lado de fora dos muros escolares.

O território, nesse debate, não pode ser reduzido a linhas no mapa ou a divisões administrativas. Ele é mais do que isso. É espaço vivido. É memória, conflito, produção cultural. É onde se constroem identidades e se compartilham saberes que nem sempre aparecem nos livros didáticos. Há um movimento constante ali — tradições que permanecem, práticas que se reinventam, valores que se transformam. Quando se olha o território dessa forma, percebe-se que ele também ensina. Influencia modos de aprender, interfere nas expectativas, molda a leitura que cada sujeito faz da realidade. Funciona, de certo modo, como um currículo silencioso, mas ativo.

É nesse ponto que a pesquisa se insere. O objetivo é compreender como território e saberes culturais podem dialogar com as práticas pedagógicas, fortalecendo uma educação mais situada, menos abstrata. Não se trata apenas de inserir conteúdos locais no planejamento escolar, mas de repensar o papel da escola diante das desigualdades socioculturais. Valorizar saberes que nascem da experiência cotidiana pode ampliar o sentido do processo formativo. Ao explorar essa articulação entre território, cultura e currículo, o estudo busca contribuir para reflexões que auxiliem educadores a construir práticas mais sensíveis às realidades dos estudantes — práticas que reconheçam, enfim, que ninguém aprende fora do mundo em que vive.

EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS

A base deste estudo parte de uma ideia simples, embora nem sempre reconhecida na prática: a educação é uma prática social situada. Ela não acontece em terreno neutro, nem paira acima das experiências humanas. Ao contrário, é atravessada por histórias, culturas, memórias e pelos territórios que moldam quem aprende e quem ensina. Bizzotto et al. (2025), ao discutirem currículo e território, mostram que a circulação das crianças por equipamentos públicos do território colaborou na articulação de uma rede de proteção, na qual a escola se destaca. Quando se observa a sala de aula por esse ângulo, percebe-se que ali não entram apenas cadernos e conteúdo. Entram vivências das ruas, conversas de família, tradições que resistem. O aprender, nesse contexto, não se separa do viver.

Mas essa construção não é tranquila. A educação também é atravessada por disputas. Nem todo conhecimento recebe o mesmo reconhecimento. Muitas vezes, instâncias hierarquizadas definem o que deve ser considerado válido, exaltando certas narrativas e deixando outras à margem. Compreender essas tensões é fundamental para entender como o saber se produz e circula. A escola, portanto, não pode ser vista apenas como transmissora de conteúdos; ela é espaço de confronto, de negociação, de diálogo entre visões de mundo distintas.

Nesse ponto, torna-se necessário questionar a lógica homogeneizadora que marcou o sistema escolar por tanto tempo. Um modelo que, em nome de um saber universal, acaba ignorando contextos socioculturais específicos. Para muitos estudantes, esse conhecimento soa distante, quase estrangeiro. Dos Santos Nascimento et al. (2024) lembram que “as questões sobre conhecimento são centrais para a educação escolar, onde, em geral, predomina uma visão que reconhece apenas os conhecimentos científicos como legítimos e relevantes” (DOS SANTOS NASCIMENTO, et al., 2024, p. 1). Diante disso, defender a pluralidade de saberes não é apenas uma escolha teórica. É uma necessidade pedagógica. Integrar conhecimentos produzidos nos territórios ao ensino não significa abandonar o saber científico, mas colocá-lo em diálogo com outras formas de compreensão do mundo.

É a partir dessa perspectiva que se delinea o percurso analítico deste tópico. Ao reconhecer a relação entre educação, cultura e território, abre-se espaço para examinar as tensões entre saber acadêmico e saber popular. O desafio é deslocar o olhar: deixar de tratar o território como cenário estático e entendê-lo como agente formador. No coti-

diano, nas práticas comuns, nas experiências compartilhadas, encontram-se elementos que podem sustentar uma educação mais situada — e, talvez, mais transformadora.

Território como espaço formativo

Compreender a educação de forma mais ampla exige rever, antes de tudo, o que se entende por território. Não basta pensá-lo como divisão administrativa ou contorno no mapa. Território é mais do que isso. É espaço vivido. É relação. É experiência acumulada. Milton Santos (2014) já apontava que o território é o lugar onde a vida se realiza em sua complexidade — cenário de conflitos, afetos, trocas, permanências. É ali que a vida acontece, e é ali que muita coisa se aprende, mesmo sem sala de aula.

Quando se olha por esse ângulo, fica difícil separar identidade e território. O sujeito não apenas ocupa um espaço; ele é atravessado por ele. Cresce ouvindo determinadas histórias, participando de festas locais, circulando por ruas que têm nome, cheiro, memória. Aprende expressões, modos de agir, formas de se posicionar no mundo. Antes mesmo da alfabetização formal, já realizou leituras — leituras do cotidiano, do entorno, das relações. O território, nesse sentido, funciona como um currículo que não está impresso, mas ensina. Ensina silenciosamente.

Há ainda outro ponto que merece atenção: o território também produz conhecimento. Não é apenas cenário onde algo acontece; é fonte ativa de saber. Existem práticas que surgem e se consolidam em contextos específicos — o manejo da terra em áreas rurais, as estratégias de sobrevivência nas periferias urbanas, os saberes ancestrais preservados em comunidades

quilombolas e indígenas. Essa compreensão aproxima-se da noção de “Território Educativo”, que, conforme o site Educação e Território (2014), é aquele que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de crianças, jovens, adultos e idosos. Esses saberes não ocupam posição inferior ao conhecimento acadêmico. São diferentes. Nasceram da experiência, da prática, da necessidade.

Se o território forma, a escola não pode ignorá-lo. Fechar-se sobre si mesma significa desconsiderar parte significativa do processo educativo. As experiências que ocorrem fora dos muros escolares influenciam diretamente o modo como os estudantes aprendem e interpretam o que lhes é ensinado. Quando há diálogo entre escola e território, o ensino ganha outro sentido. Deixa de soar distante, imposto, desconectado. O território educa continuamente. Resta à escola reconhecer essa potência — e transformá-la em parte viva do processo pedagógico.

Cultura e produção de saberes no cotidiano

Quando se fala em cultura, muitas vezes a imagem que surge é a de museus, livros clássicos ou festas tradicionais. Mas cultura não se limita a isso. Ela é mais funda. Está no modo como as pessoas dão sentido ao que vivem, como organizam o dia, como explicam o que sentem. É uma trama viva, em movimento. Não é um acervo parado no tempo, nem simples consumo de arte. É processo. É interpretação contínua da realidade. Por meio dessa matriz cultural, os sujeitos constroem regras de convivência, criam estratégias para enfrentar dificuldades e definem o que consideram importante.

O conhecimento, nesse cenário, não nasce apenas da abstração. Campolina e Oliveira (2009) observam que “a cultura escolar exerce papel central no desenvolvimento humano, pois as interações cotidianas da vida escolar influenciam a formação e as trajetórias dos sujeitos”, reforçando que o saber se constrói na experiência compartilhada, nas relações que atravessam o cotidiano (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

Se olharmos com atenção, o dia a dia das comunidades funciona como um grande laboratório. Ali se aprende o tempo todo. Nas feiras, nos terreiros, no trabalho informal, nas conversas de fim de tarde, circula um conhecimento que não está sistematizado em manuais, mas é eficaz. Michel de Certeau chamou essas práticas de “artes do fazer” (2012). São saberes que nascem da necessidade, da observação, da troca. Há criatividade nisso, há astúcia. Há também memória. Uma geração ensina à outra, muitas vezes pela oralidade, pelo exemplo, pelo gesto repetido.

Esses saberes sustentam valores, moldam identidades, orientam escolhas. A formação humana não acontece apenas entre quatro paredes; ela se dá na relação constante entre sujeito e meio. Aprende-se o que é respeito, trabalho, solidariedade, pertencimento. Aprende-se também a linguagem do lugar. E, quando esse repertório chega à escola, ele já carrega uma história.

O problema é que nem sempre esse patrimônio cultural encontra reconhecimento no espaço escolar. Alves et al. (2001) apontam que os saberes produzidos nas práticas diárias dos sujeitos são historicamente deslegitimados, já que a instituição tende a validar prioritariamente o conhecimento científico formal. Essa hierarquia cria silêncios. Romper com ela não significa negar a

ciência. Significa ampliar o diálogo. Construir uma ecologia de saberes em que o conhecimento acadêmico converse com a vida concreta — e onde o estudante não precise deixar sua história do lado de fora para aprender.

Tensões entre saberes escolares e saberes sociais

Quando se observa a escola com um pouco mais de atenção, percebe-se algo que não é recente: há uma distância considerável entre o que se ensina em sala e o que acontece do lado de fora. A vida segue intensa, cheia de sons, conflitos, festas, trabalhos, dificuldades — e, dentro da sala, muitas vezes, o conteúdo parece flutuar em outra dimensão. Essa separação não surgiu por acaso. Ela foi sendo construída ao longo do tempo, à medida que a escola se firmou como espaço de transmissão de conhecimentos considerados universais, neutros, quase intocáveis. Só que conhecimento nenhum nasce no vazio. Quando a instituição ignora as realidades socioculturais dos estudantes, ela corre o risco de se tornar um espaço estranho. Para alguns, atravessar o portão significa ajustar a fala, silenciar referências, guardar partes de si.

Essa desconexão ganha força quando os currículos priorizam saberes hegemônicos, frequentemente marcados por uma visão eurocêntrica, urbana e alinhada a lógicas de mercado. O que vem do território, das tradições orais, das experiências comunitárias, costuma ser tratado como algo secundário — “senso comum”, no máximo folclore. A mensagem, mesmo que implícita, é clara: o conhecimento legítimo estaria nos livros, nas teorias consolidadas, enquanto a inteligência construída no cotidiano careceria de rigor. Essa hierarquia produz efeitos.

Não é apenas uma escolha pedagógica; é também uma forma de violência simbólica.

As consequências aparecem no comportamento dos estudantes. Desinteresse. Silêncio. Às vezes resistência, às vezes apatia. Quando o aluno percebe que sua cultura não encontra espaço, pode surgir um sentimento de inadequação. A escola, que deveria fortalecer vínculos, acaba provocando afastamento. O processo educativo deixa de ser encontro e passa a parecer adaptação forçada. Em vez de consciência crítica, instala-se a sensação de deslocamento.

Superar esse cenário exige mais do que ajustes pontuais. Não se trata de abandonar o saber científico, mas de colocá-lo em diálogo com o saber social. Como aponta Garcia (2007, p. 3), “é constante nas escolas a tentativa de associar o saber escolar ao conhecimento científico, em detrimento da validação das experiências e saberes cotidianos dos alunos”. Essa tendência reforça a marginalização do que é produzido na vida diária. Uma educação que se pretende emancipadora precisa rever essa lógica, tensionar o currículo, abrir espaço para narrativas diversas. A sala de aula pode, sim, tornar-se um território vivo — desde que reconheça que o mundo já está ali, sentado nas carteiras.

Possibilidades de práticas educativas contextualizadas

Diminuir a distância entre escola e vida concreta não é tarefa simples. Exige mudança de postura. Algo que pode ser chamado, talvez, de uma pedagogia do pertencimento. Não basta acrescentar exemplos locais aqui e ali, como ilustração simpática no final da aula. A proposta é mais profunda. Envolve mexer na própria lógica da prática educati-

va. O território deixa de ser pano de fundo e passa a ocupar o centro da cena. A comunidade, então, não aparece só como cenário — transforma-se em espaço de investigação, de problematização, de ação. O conhecimento científico continua importante, claro. Mas deixa de ser algo suspenso no ar e passa a dialogar com o lugar onde as pessoas vivem.

Quando os saberes sociais entram na escola de maneira legítima, algo muda. Criam-se espaços de escuta. De troca. De construção conjunta. Mapear o território, ouvir benzedeadas, artesãos, lideranças comunitárias, observar práticas locais — tudo isso pode se tornar parte do processo formativo. Não como curiosidade exótica, mas como fonte de reflexão. Ao reconhecer esses conhecimentos, a escola rompe, ainda que aos poucos, com a lógica de exclusão que privilegia apenas um tipo de saber. E, nesse movimento, aproxima-se daquilo que se pode chamar de ecologia de saberes: a teoria acadêmica dialogando com a experiência vivida, sendo tensionada por ela, enriquecida por ela. Como afirma Freire (2014):

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. O saber científico não é o único saber válido, assim como o saber popular não pode ser desqualificado por não se expressar segundo os cânones da ciência. O que se impõe é o diálogo entre saberes, numa perspectiva de superação das hierarquizações que historicamente marcaram as práticas educativas. (FREIRE, 2014, p. 31).

A reflexão de Freire (2014) desloca o foco da hierarquia para a relação. Se exis-

tem saberes diferentes, o desafio não está em classificá-los, mas em conectá-los. Isso implica rever o modo como o conteúdo é apresentado. O centro deixa de ser apenas o que se ensina e passa a incluir como e com quem se ensina. A prática pedagógica torna-se encontro, diálogo, problematização.

Nesse contexto, o papel do educador também se transforma. Não se trata mais de transmitir conteúdos prontos, mas de mediar conversas entre universos distintos. Entre ciência e cultura local. Entre teoria e prática. Um educador atento ao território consegue perceber potencialidades formativas em situações do cotidiano — uma festa popular, um conflito por terra, uma experiência de economia solidária. Tudo pode virar objeto de estudo. E, quando isso acontece, o estudante percebe que a ciência não está distante. Ela ajuda a interpretar aquilo que ele já vê, já vive.

O resultado tende a ser uma educação mais significativa. Quando o currículo reconhece a cultura do estudante, cria-se vínculo. Confiança. Pertencimento. Não se formam apenas profissionais, mas sujeitos que compreendem sua inserção histórica e territorial. O diálogo entre escola, território e cultura não resolve todos os problemas, mas abre caminho para uma aprendizagem que faz sentido — e que pode, de fato, gerar transformações duradouras.

CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho reforçam uma ideia que, embora pareça simples, nem sempre orienta as práticas escolares: a educação não acontece fora do mundo. Ela não é neutra, nem puramente técnica. Está atravessada por terri-

tório, por cultura, por histórias concretas. Quando esses elementos são ignorados, o ensino corre o risco de se tornar distante, abstrato. Por outro lado, quando saber acadêmico e vida cotidiana se encontram, algo diferente acontece. O conhecimento deixa de ser apenas conteúdo e passa a funcionar como ferramenta — para compreender, questionar, intervir.

Ficou evidente que o território não é cenário secundário. Ele compõe o próprio tecido formativo dos sujeitos. Pensar assim exige romper com modelos homogêneos que tratam contextos diversos como se fossem iguais. Não se trata apenas de atualizar metodologias, mas de rever concepções. Valorizar saberes locais — muitas vezes silenciados ou considerados menores — não é concessão. É posicionamento. É reconhecer que existem outras formas legítimas de produzir conhecimento. Quando a escola assume essa postura, a sala de aula muda de clima. Torna-se espaço de pertencimento. A diversidade deixa de ser problema e passa a ser fonte de construção crítica.

O estudo também aponta implicações para a formação docente. O educador, nesse horizonte, não atua como simples transmissor de conteúdos, mas como mediador atento às realidades que atravessam seus estudantes. Isso demanda sensibilidade intercultural, disposição para escutar, capacidade de articular currículo e território. Exige pesquisa, inclusive sobre a própria prática. Não é tarefa fácil. Mas é necessária, sobretudo se a intenção for construir uma educação comprometida com a emancipação.

Cabe acrescentar que as reflexões aqui desenvolvidas não pretendem encerrar o debate. Ao contrário, sinalizam possibilidades. Ainda há muitos caminhos a percorrer. Investigações futuras podem aprofundar aná-

lises em contextos territoriais específicos, examinando como diferentes comunidades articulam seus saberes às exigências da escola formal. Ao ampliar esse campo de estudo, será possível fortalecer práticas educativas mais situadas e coerentes com as raízes culturais dos estudantes — práticas que contribuam, de modo concreto, para a transformação social e para o desenvolvimento humano em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. **Rio de Janeiro: DP&A**, p. 1-8, 2001.
- BIZZOTTO, Luciana Maciel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, escola e território: reflexões a partir de uma ocupação urbana em Belo Horizonte. **Educar em Revista**, v. 41, p. e88522, 2025.
- CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 02, p. 369-380, 2009.
- DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 2012.
- EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO**. *O que é Território Educativo*. Educação e Território, 2014. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em: 06 de janeiro de 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.
- GARCIA, Alexandra. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das “balas sem papel”. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 129-147, 2007.
- NASCIMENTO, EPDS; FERRÃO, CANDAU VM. CONHECIMENTO, ECOLOGIA DE SABERES E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. **PERIFERIA**, v. 16, n. 1, p. e82523, 2024.