

**PARA ALÉM DO FOLCLORE: VALORIZAÇÃO DAS TRADIÇÕES LOCAIS, DA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO PERTENCIMENTO ESCOLAR**

**BEYOND FOLKLORE: VALUING LOCAL TRADITIONS, IDENTITY CONSTRUCTION, AND
A SENSE OF SCHOOL BELONGING**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-080>

Anselmo de Sousa Costa

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica (PPEEB) – UFMA
Codó - MA

E-mail: anselmo.costa@discente.ufma.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0558442840564595>

Rejane Macedo Martins

MBA em Gestão de Projetos
Anhanguera Educacional
Rio Grande - RS

E-mail: rejane.macedo@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8933668438830894>

Lindamir Svidzinski

Mestranda do PPGEN - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela
Unicentro de Guarapuava – PR, 2026

E-mail: svidzinskilindamir@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8158198842926465>

Jairo Aldemar Bastidas Gustin

Doutor em Geografia
Universidade São Francisco - USF
Bragança Paulista - São Paulo - SP

E-mail: jairobg@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072883527114864>

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
Codó - Maranhão

E-mail: soniabs3@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

Janete de Souza Carneiro Athayde

Mestrado em Práticas TransCulturais
UNIFACVEST
Lages - SC

E-mail: janescat@gmail.com

Cristiane Vieira da Silva Sousa

Pós-graduação em Supervisão Educacional

FAP/UESPI

Teresina - Piauí

E-mail: Crisobreira@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4137582604523709>

Edenir Kelin

Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI

Universidade Estadual de Maringá - UEM

E-mail: edenir.kelin.uem.turma5@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3423623465284860>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9181-9726>

Patriciana Sousa Nogueira

Licenciatura Plena em Pedagogia

Faculdade Latino Americana da Educação

E-mail: Patriciananogueira8@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3642463636811531>

Valeska Martins de Freitas Acioli

Especialização em Gestão Pública Municipal

UFPB

Campina Grande - PB

E-mail: Valeska.freitas@ifpb.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2450318128823964>

Cristiane Vieira da Silva Sousa

Pós-graduação em Supervisão Educacional

FAP/UESPI

Teresina - Piauí

E-mail: Crisobreira@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4137582604523709>

Resumo

As manifestações culturais presentes nos territórios constituem formas de expressão, memória, conhecimento e pertencimento que ultrapassam uma compreensão restrita do folclore como conjunto de lendas, personagens ou celebrações realizadas em datas específicas. Saberes, brincadeiras, festas, culinária, narrativas orais, músicas, danças, ofícios, modos de fazer e práticas comunitárias compõem patrimônios culturais vivos, continuamente apropriados e ressignificados pelas diferentes gerações. Este capítulo objetiva analisar de que maneira a valorização das tradições locais nas práticas escolares pode contribuir para a construção da identidade, da memória coletiva e do sentimento de pertencimento dos estudantes, discutindo possibilidades de aproximação entre cultura escolar, patrimônio cultural e saberes das comunidades. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, sustentada por estudos sobre cultura, tradição, memória, patrimônio, identidade e

pertencimento, com atenção especial a produções que relacionam patrimônio cultural e educação. A análise considera ainda experiências educativas em que manifestações folclóricas, brincadeiras tradicionais e referências culturais do território são mobilizadas como oportunidades de participação, diálogo intergeracional e reconhecimento das histórias locais. Argumenta-se que a escola pode ampliar sua função cultural quando ultrapassa abordagens episódicas e estereotipadas do folclore e incorpora os saberes comunitários ao currículo de maneira contextualizada, participativa e respeitosa. Conclui-se que reconhecer as tradições como patrimônio vivo favorece o diálogo entre gerações e a construção de vínculos com o território, ao mesmo tempo que permite compreender a identidade como processo dinâmico, plural e permanentemente reconstruído.

Palavras-chave: Cultura local; Identidade; Patrimônio cultural; Pertencimento escolar; Tradições.

Abstract

Cultural manifestations found within local territories constitute forms of expression, memory, knowledge and belonging that go beyond a restricted understanding of folklore as a set of legends, characters or celebrations associated with specific dates. Knowledge, games, festivities, food traditions, oral narratives, music, dances, crafts, ways of doing things and community practices constitute living cultural heritage that is continuously appropriated and reinterpreted by different generations. This chapter aims to analyze how the appreciation of local traditions in school practices can contribute to the construction of students' identity, collective memory and sense of belonging, discussing possibilities for bringing school culture, cultural heritage and community knowledge closer together. Methodologically, this is a qualitative bibliographic and documentary study grounded in research on culture, tradition, memory, heritage, identity and belonging, with particular attention to studies connecting cultural heritage and education. The analysis also considers educational experiences in which folklore, traditional games and cultural references from local territories are used as opportunities for participation, intergenerational dialogue and recognition of local histories. It is argued that schools can broaden their cultural role when they move beyond episodic and stereotyped approaches to folklore and incorporate community knowledge into the curriculum in contextualized, participatory and respectful ways. The chapter concludes that recognizing traditions as living heritage can strengthen dialogue between generations and bonds with local territories, while also allowing identity to be understood as a dynamic, plural and continuously reconstructed process.

Keywords: Cultural heritage; Identity; Local culture; School belonging; Traditions.

1 INTRODUÇÃO

Falar de folclore no contexto escolar frequentemente remete a personagens conhecidos, lendas, festas populares, danças, comidas típicas e atividades concentradas em determinados momentos do calendário. Essas manifestações possuem evidente valor cultural, mas representam apenas parte de um campo muito mais amplo de experiências compartilhadas. Hobsbawm e Ranger (1984), ao discutirem a invenção das tradições, demonstram que práticas percebidas como antigas ou permanentes também são selecionadas, reelaboradas e investidas de novos significados no decorrer da história. A tradição, portanto, não corresponde simplesmente à conservação intacta do passado. Ela permanece viva justamente porque diferentes grupos a recriam, adaptam e reinscrevem nas relações do presente. Essa compreensão permite deslocar o ensino do folclore de uma lógica comemorativa para uma abordagem capaz de interrogar como pessoas e comunidades constroem sentidos sobre suas origens, seus costumes e as práticas que desejam transmitir às próximas gerações.

A cultura local participa diretamente desse movimento porque se materializa em experiências aparentemente comuns: a receita conhecida por uma família, uma festa celebrada no bairro, a maneira particular de preparar determinado alimento, as histórias contadas pelos mais velhos, uma cantiga, um modo de falar, uma dança regional ou uma brincadeira aprendida fora dos muros escolares. Amaral, Haddad e Folque (2021) defendem uma concepção de patrimônio que não se limita a edifícios ou objetos reconhecidos oficialmente, mas alcança saberes, fazeres, vivências e referências culturais que adquirem significado na relação dos sujeitos com o lugar onde vivem. No estudo desenvolvido em Penedo, as autoras observaram que experiências vinculadas à cultura local favoreceram a participação das crianças e a ressignificação do patrimônio, diminuindo a distância entre os saberes presentes na comunidade e aqueles tradicionalmente legitimados pela escola.

Essa aproximação entre escola e território modifica também a maneira de compreender a identidade. Hall (2006) afasta-se de uma concepção de identidade como essência fixa e propõe entendê-la como construção histórica e relacional, produzida nas formas pelas quais os sujeitos se reconhecem e são posicionados culturalmente. Não se nasce pertencendo de maneira imutável a determinada tradição; aprende-se a atribuir sentidos a símbolos, narrativas, lugares e práticas que ajudam a responder, ao longo da vida, quem somos e com quais grupos nos reconhecemos. Quando uma escola cria espaço para que estudantes tragam memórias familiares e comunitárias para dentro das experiências educativas, ela não apenas apresenta conteúdos sobre diversidade cultural. Também permite que referências muitas vezes mantidas fora do currículo encontrem reconhecimento e possam participar da construção dos conhecimentos escolares.

Memória e identidade, nesse processo, caminham próximas. Halbwachs (2006) chama atenção para a dimensão social da memória ao mostrar que lembrar não constitui atividade puramente individual, pois

as recordações são reorganizadas a partir de referências partilhadas pelos grupos dos quais fazemos parte. Essa relação aparece de forma concreta na experiência descrita por Rodrigues et al. (2024). Durante uma ação extensionista sobre folclore, rodas de conversa, jogos e compartilhamento de histórias mobilizaram lembranças e referências culturais dos participantes, permitindo ampliar o conceito de folclore para além de lendas tradicionalmente conhecidas. O estudo associa essas trocas à revitalização da memória coletiva e ao fortalecimento dos vínculos de pertencimento, demonstrando que práticas culturais ganham significado quando os próprios sujeitos podem narrá-las e relacioná-las à sua experiência.

Há, ainda, manifestações culturais cuja força reside justamente em sua aparente simplicidade. Amarelinha, ciranda, pular corda, cantigas e jogos transmitidos entre gerações podem parecer apenas momentos de recreação, mas carregam modos de convivência, repertórios linguísticos, gestos, regras compartilhadas e conhecimentos socialmente construídos. Neiva (2026) analisa as brincadeiras tradicionais como expressões enraizadas na cultura local e destaca sua relação com a transmissão de memórias, valores e formas de identificação comunitária. O interesse pedagógico dessas práticas, portanto, não está somente em “resgatá-las” porque pertencem ao passado, mas em perguntar o que dizem sobre a comunidade que as pratica, como se modificaram, quem as ensinou, quais experiências despertam e de que maneira continuam estabelecendo relações entre gerações.

O cuidado com essa abordagem é indispensável para que a valorização cultural não se transforme em folclorização. Quando uma manifestação é retirada de seu contexto e apresentada apenas como curiosidade, fantasia ou espetáculo, corre-se o risco de simplificar culturas complexas e transformar grupos sociais em representações fixas. A própria ampliação contemporânea do conceito de patrimônio cultural contribui para romper com essa perspectiva. A Constituição Federal de 1988 reconhece como patrimônio cultural brasileiro bens materiais e imateriais relacionados à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade, incluindo formas de expressão e modos de criar, fazer e viver. Amaral, Haddad e Folque (2021) mostram que esse reconhecimento abriu espaço para uma concepção patrimonial mais sensível às diferenças e às memórias anteriormente silenciadas, reforçando a necessidade de que o patrimônio seja interpretado com participação das próprias comunidades.

É nesse ponto que o tema se torna diretamente educacional. Se a escola constitui um dos espaços em que crianças e jovens entram em contato com narrativas sobre a sociedade, a história e a cultura, as escolhas curriculares interferem também naquilo que passa a ser reconhecido como digno de conhecimento. Amaral, Haddad e Folque (2021) defendem a aproximação entre currículo e características culturais regionais e locais, mostrando que experiências fora dos limites físicos da escola podem produzir aprendizagens vinculadas à memória e ao pertencimento. Em um dos episódios analisados pelas autoras, o encontro espontâneo das crianças com um músico nas ruas de Penedo transforma uma situação cotidiana

em experiência cultural significativa; para elas, privilegiar memórias afetivas construídas nos diferentes espaços do território pode contribuir para fortalecer o pertencimento ao lugar.

Diante dessas questões, este capítulo orienta-se pela seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a valorização das tradições e das manifestações culturais locais nas práticas escolares pode contribuir para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento dos estudantes? Define-se como objetivo geral analisar as relações entre cultura local, tradição, memória, identidade e pertencimento no contexto educativo, discutindo possibilidades de integração dos saberes e fazeres comunitários às experiências escolares para além de abordagens episódicas ou estereotipadas do folclore. O desenvolvimento do estudo parte da compreensão de que o patrimônio cultural ganha sentido quando é vivido, interpretado e ressignificado pelos sujeitos, perspectiva presente no trabalho de Amaral, Haddad e Folque (2021), e considera também experiências recentes em que práticas culturais compartilhadas favoreceram memória, reconhecimento e participação (Rodrigues et al., 2024; Neiva, 2026).

2 METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, por compreender que cultura, identidade, tradição, memória e pertencimento constituem fenômenos produzidos em relações sociais e atravessados pelos significados que indivíduos e grupos atribuem às suas experiências. A investigação não pretende mensurar a presença de manifestações culturais no cotidiano escolar nem estabelecer relações causais entre determinadas atividades e o sentimento de pertencimento. O interesse está em compreender como a literatura acadêmica e os documentos selecionados concebem essas relações e quais princípios podem contribuir para práticas educativas que aproximem currículo, cultura local e comunidade.

A pesquisa bibliográfica foi organizada a partir de três núcleos conceituais articulados. O primeiro reúne produções sobre cultura, tradição e patrimônio cultural; o segundo concentra estudos relacionados à memória, identidade e pertencimento; e o terceiro considera trabalhos que discutem a inserção das culturas locais, dos saberes comunitários e das manifestações tradicionais em experiências educativas. Obras de caráter conceitual, como as contribuições de Hobsbawm e Ranger (1984), Hall (2006) e Halbwachs (2006), serão utilizadas para oferecer sustentação às categorias centrais, enquanto estudos mais recentes serão priorizados na análise das relações entre patrimônio, território, práticas culturais e educação.

Entre as produções diretamente relacionadas ao campo educacional, assume especial relevância o estudo de Amaral, Haddad e Folque (2021), desenvolvido a partir de uma investigação etnográfica sobre criança, cidade e patrimônio. A pesquisa evidencia situações em que crianças participam da significação e ressignificação das referências culturais presentes no território e mostra a possibilidade de romper com a separação entre cultura local e cultura escolar. Embora seu contexto empírico seja a Educação Infantil, o

trabalho será utilizado neste capítulo principalmente por sua contribuição à compreensão do patrimônio como experiência vivida e de um currículo capaz de dialogar com os saberes e fazeres das comunidades, e não para generalizar seus resultados para todas as etapas da escolarização.

O corpus incorpora ainda a experiência descrita por Rodrigues et al. (2024), denominada Folclore como ferramenta de resgate: revitalizando memória coletiva e o sentimento de pertencimento na SORRI. A ação empregou rodas de conversa, materiais expositivos e um jogo sobre manifestações culturais para promover compartilhamento de histórias e experiências pessoais. Os autores relatam que o trabalho ampliou a compreensão do folclore para além dos sentidos mais presentes no senso comum e favoreceu processos de rememoração e reconhecimento das raízes culturais dos participantes. Por se tratar de uma experiência extensionista desenvolvida com um público e contexto específicos, seus resultados serão mobilizados como exemplo analítico, e não como evidência universal dos efeitos de práticas relacionadas ao folclore.

Outro material selecionado é o estudo de Neiva (2026), dedicado às brincadeiras tradicionais e à cultura local. A autora compreende práticas como ciranda, amarelinha e pular corda como formas de transmissão cultural que aproximam as novas gerações de repertórios comunitários e memórias compartilhadas. A utilização dessa produção interessa particularmente ao capítulo porque permite ampliar o olhar para manifestações culturais cotidianas, evitando restringir a discussão a patrimônios institucionalizados, grandes festas ou manifestações formalmente reconhecidas.

No componente documental, serão considerados marcos que reconhecem o patrimônio cultural em sua dimensão material e imaterial e que sustentam a presença da diversidade cultural na educação. A Constituição Federal de 1988 constitui referência fundamental ao relacionar patrimônio cultural à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira e incluir, nesse campo, formas de expressão e modos de criar, fazer e viver. O estudo de Amaral, Haddad e Folque (2021) recupera ainda o Decreto n.º 3.551/2000 e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial como marcos que ampliaram o reconhecimento de práticas, saberes, formas de expressão e lugares até então pouco contemplados pelas políticas patrimoniais.

Também serão mobilizados, em momento oportuno, documentos educacionais e patrimoniais que permitam relacionar a valorização cultural ao currículo, entre eles orientações do IPHAN e documentos nacionais que reconhecem a diversidade cultural como dimensão da formação escolar. Esse conjunto documental terá função distinta da bibliografia teórica: enquanto as produções acadêmicas serão empregadas na construção e problematização dos conceitos, os documentos contribuirão para situar institucionalmente a valorização do patrimônio, das culturas locais e da participação das comunidades.

A leitura do material será orientada por quatro categorias analíticas: a) tradição e patrimônio como construções culturais dinâmicas; b) memória coletiva e transmissão intergeracional; c) identidade,

reconhecimento e pertencimento; e d) aproximações entre cultura local, território e currículo escolar. Essas categorias não serão tratadas como compartimentos independentes. Ao contrário, interessam principalmente os pontos de encontro entre elas: como uma prática cultural se converte em referência identitária; de que maneira as memórias compartilhadas aproximam gerações; em quais condições o território pode tornar-se espaço educativo; e como a escola pode reconhecer manifestações locais sem congelá-las em representações estereotipadas.

Por fim, o estudo assume como princípio metodológico que tradição não será utilizada como sinônimo de permanência imutável e que valorização cultural não será confundida com reprodução acrítica de todas as práticas herdadas. Hobsbawm e Ranger (1984) oferecem base importante para compreender que tradições também são construídas e reformuladas, enquanto experiências recentes como as de Rodrigues et al. (2024) mostram que o contato com manifestações culturais pode produzir novos sentidos justamente por meio do diálogo e da participação. Assim, a análise buscará reconhecer o valor da memória e da continuidade sem negar mudanças, disputas, diferentes pertencimentos ou as múltiplas maneiras pelas quais os sujeitos contemporâneos negociam suas referências culturais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CULTURA, TRADIÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

Compreender as tradições locais como parte da experiência educativa exige, inicialmente, afastá-las de uma imagem de cultura parada no tempo. Tradições não sobrevivem apenas porque são repetidas, mas porque continuam fazendo sentido para os grupos que as praticam, modificam e transmitem. Ao discutirem a “invenção das tradições”, Hobsbawm e Ranger (1984) demonstram que determinadas práticas constroem vínculos simbólicos com o passado por meio da repetição e da atribuição de significados compartilhados. Isso não significa considerá-las falsas ou artificiais. O conceito ajuda justamente a perceber que tradição envolve escolhas, continuidades e reelaborações. Uma festa que modifica sua organização, uma receita preparada de outra maneira ou uma brincadeira que ganha novas regras não necessariamente perde sua identidade cultural; pode revelar a própria capacidade de uma comunidade de atualizar aquilo que reconhece como seu.

Essa compreensão aproxima-se da noção contemporânea de patrimônio cultural imaterial. A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial reconhece práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas que comunidades e grupos identificam como integrantes de seu patrimônio e que são transmitidos e recriados entre gerações (UNESCO, 2003). O ponto central está justamente no reconhecimento pelos próprios sujeitos. Patrimônio não se resume àquilo que uma instituição declara importante: envolve referências por meio das quais grupos produzem sentidos sobre sua história, seus saberes e suas formas de viver. A concepção adotada pelo IPHAN segue essa direção ao enfatizar que

bens imateriais compreendem práticas, conhecimentos, expressões e técnicas reconhecidos pelas comunidades como parte de sua herança cultural.

É nesse horizonte que a expressão “para além do folclore”, presente no título deste capítulo, adquire sentido. Não se pretende negar a relevância do folclore, mas superar sua redução a personagens, lendas ou atividades comemorativas. Rodrigues et al. (2024), em experiência desenvolvida com diferentes manifestações culturais, partiram justamente da necessidade de ampliar uma concepção bastante presente no senso comum. Capoeira, carnaval, comidas típicas e histórias compartilhadas passaram a integrar a experiência ao lado das narrativas folclóricas mais conhecidas, permitindo que os participantes relacionassem o tema às próprias lembranças e referências culturais. O folclore, nessa leitura, deixa de funcionar como um repertório que a escola apresenta aos estudantes e passa a abrir caminhos para perguntar o que uma comunidade celebra, conta, cozinha, canta, brinca e transmite.

Amaral, Haddad e Folque (2021) contribuem para essa ampliação ao defenderem que patrimônio cultural não se restringe aos bens materiais de grande visibilidade. Memórias, vivências, saberes e modos de fazer também constituem heranças culturais e podem adquirir valor justamente porque estão inscritos na vida social dos grupos. A perspectiva é especialmente fértil para a educação porque desloca a atenção do monumento para a experiência. Uma feira de bairro, uma roda de chimarrão, um modo regional de falar, uma receita transmitida entre gerações ou determinada celebração comunitária podem constituir referências culturais tão significativas para a formação dos sujeitos quanto patrimônios oficialmente reconhecidos.

Por isso, trabalhar com tradições na escola não deveria simplesmente preservá-las em uma espécie de vitrine cultural. A Educação Patrimonial defendida atualmente pelo IPHAN compreende os territórios como espaços educativos e estabelece a participação efetiva das comunidades como princípio para a construção coletiva do conhecimento sobre o patrimônio. A instituição reconhece ainda que esse campo envolve diferentes concepções, conflitos e formas de atribuição de valor, o que afasta uma visão idealizada de cultura como realidade homogênea e consensual. Essa perspectiva oferece uma base importante para o trabalho escolar: valorizar uma tradição implica conhecê-la em seu contexto, ouvir quem a vivencia e permitir que diferentes memórias e interpretações convivam.

3.2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Se as tradições se mantêm vivas porque são compartilhadas e reinterpretadas, a memória ocupa posição central nesse processo. Halbwachs (2006) mostrou que mesmo as lembranças aparentemente mais individuais se organizam em referência aos grupos dos quais os sujeitos participam. Família, vizinhança, comunidade, escola e outros espaços de convivência fornecem referências que ajudam a reconstruir acontecimentos e atribuir significado ao vivido. Assim, quando estudantes contam como determinada festa

acontece em suas famílias ou reconhecem uma cantiga aprendida com os avós, não estão apenas recuperando informações sobre o passado. Estão mobilizando memórias socialmente construídas e vinculando experiências pessoais a histórias mais amplas.

A identidade também não pode ser pensada como consequência automática da origem geográfica ou familiar. Hall (2006) a compreende como construção histórica e cultural, continuamente produzida nas relações e nos modos pelos quais os sujeitos se representam e são reconhecidos. Essa concepção ajuda a evitar outro equívoco possível no trabalho com culturas locais: imaginar que todos os estudantes de determinada região compartilham necessariamente as mesmas referências ou se identificam com elas da mesma maneira. Uma cultura regional comporta diferenças internas, deslocamentos, encontros e novas influências. Valorizar a tradição, nesse sentido, não significa exigir identificação, mas oferecer condições para conhecer, interpretar e dialogar com diferentes pertencimentos.

O próprio território pode participar dessa construção identitária. No estudo realizado por Amaral, Haddad e Folque (2021), as experiências das crianças pelas ruas de Penedo colocaram-nas em contato com pessoas, práticas e espaços que normalmente ficariam separados do currículo. Um encontro espontâneo com um músico sentado à porta de casa, por exemplo, transformou-se em momento de canto compartilhado e de aproximação com um hábito cultural do lugar. Para as autoras, experiências capazes de mobilizar memórias afetivas nos espaços do território podem colaborar com o sentimento de pertencimento. O valor pedagógico não estava em explicar antecipadamente aquela prática às crianças, mas em permitir que elas a vivessem, interagissem e atribuíssem significado à experiência.

Algo semelhante ocorre quando as manifestações culturais favorecem encontros entre gerações. Neiva (2026) destaca que brincadeiras tradicionais carregam valores, memórias e referências culturais que podem conectar crianças e jovens a repertórios transmitidos por familiares e comunidades. Essa transmissão, contudo, não precisa ser concebida como passagem unilateral dos adultos para os mais novos. Crianças e adolescentes recebem, transformam e acrescentam elementos às práticas que lhes chegam. Uma brincadeira tradicional que reaparece no pátio da escola já não é exatamente a mesma praticada décadas antes; ela conserva marcas de sua trajetória ao mesmo tempo que incorpora novas linguagens e formas de interação.

Pertencer, portanto, não corresponde simplesmente a conhecer símbolos de determinada cultura. O sentimento de pertencimento se constrói quando o sujeito consegue estabelecer vínculos significativos com pessoas, lugares, histórias e práticas e percebe que suas próprias referências encontram espaço de reconhecimento. Rodrigues et al. (2024) observaram esse movimento quando os participantes de uma oficina foram convidados a compartilhar experiências relacionadas às manifestações trabalhadas, tornando-se agentes ativos da atividade em vez de apenas receptores de informações. Essa diferença é decisiva para

a escola: ensinar sobre a cultura de uma comunidade e permitir que seus integrantes participem da produção desse conhecimento são experiências pedagogicamente distintas.

3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS E TRADIÇÕES LOCAIS

A relação entre cultura local e escola ganha densidade quando deixa de depender exclusivamente de datas comemorativas. Durante muito tempo, o tratamento escolar do folclore esteve associado a momentos específicos do calendário, nos quais personagens, danças, alimentos e costumes eram apresentados de maneira condensada. Essas atividades podem ter valor pedagógico, mas tornam-se limitadas quando não permitem compreender de onde vêm as manifestações, quem as mantém vivas ou quais significados assumem para diferentes grupos. Amaral, Haddad e Folque (2021) propõem outra possibilidade ao aproximarem currículo e território, defendendo que o reconhecimento do patrimônio cultural pode colaborar para um currículo que reflita características regionais e locais em sua diversidade.

Esse movimento começa pela escuta. Antes de decidir quais tradições serão trabalhadas, a escola pode investigar as referências presentes entre seus estudantes e famílias: alimentos preparados em ocasiões especiais, músicas, histórias, festas religiosas ou comunitárias, brincadeiras, expressões linguísticas, ofícios, artesanatos e modos particulares de ocupar determinados espaços. A Educação Patrimonial proposta pelo IPHAN valoriza precisamente processos participativos em que as comunidades deixam de ser apenas objeto de estudo e participam da atribuição de sentidos aos bens culturais. Dessa forma, o território pode entrar no currículo não como cenário externo, mas como fonte de conhecimentos.

As possibilidades pedagógicas são amplas sem exigir projetos excessivamente complexos. Uma turma pode construir mapas afetivos do bairro, entrevistar moradores mais velhos, registrar receitas familiares, comparar brincadeiras de diferentes gerações, investigar a origem de festas locais ou produzir um inventário de manifestações culturais reconhecidas pelos próprios estudantes. Na experiência relatada por Rodrigues et al. (2024), rodas de conversa e atividades mediadas por jogos possibilitaram que histórias pessoais fossem compartilhadas e que o folclore fosse compreendido para além das representações mais recorrentes. O elemento mais relevante não é reproduzir a mesma atividade, mas perceber como participação e narrativa pessoal podem modificar a relação com o conhecimento cultural.

Há, entretanto, um cuidado indispensável. Valorizar uma tradição não significa transformá-la em uma imagem idealizada da comunidade nem apresentar determinado costume como representação obrigatória de todos os seus integrantes. Culturas possuem conflitos, mudanças e múltiplas vozes. Por isso, a escola pode perguntar não apenas “qual é a nossa tradição?”, mas também “quem a pratica?”, “como ela mudou?”, “quem conta essa história?”, “há outras versões?” e “o que os jovens fazem hoje com essa

herança?”. Esse tipo de abordagem permite reconhecer continuidade sem apagar diversidade e transformação.

É justamente nessa articulação que a cultura local pode fortalecer pertencimento sem produzir fechamento identitário. A escola torna-se espaço de encontro entre memórias familiares, experiências juvenis, conhecimentos historicamente sistematizados e referências comunitárias. Quando estudantes percebem que aquilo que existe fora dos muros escolares também pode ser fonte legítima de investigação, sua relação com o currículo ganha novas possibilidades de significado. Não se trata de substituir conhecimentos científicos e escolares por saberes locais, mas de colocá-los em diálogo. Amaral, Haddad e Folque (2021) sintetizam bem esse movimento ao mostrarem que a cultura local pode aproximar saberes comunitários e cultura escolar, permitindo aos estudantes participar da significação e ressignificação do patrimônio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PARA ALÉM DO FOLCLORE COMO CONTEÚDO COMEMORATIVO

A análise do material selecionado permite identificar uma primeira convergência: o trabalho educativo com o folclore ganha maior densidade quando deixa de estar restrito à reprodução de personagens, datas e manifestações previamente selecionadas pela escola. Brandão (1982) já questionava uma compreensão meramente pitoresca do folclore ao aproximá-lo dos significados produzidos pela própria cultura popular. O interesse, nessa perspectiva, não está apenas em saber quais manifestações existem, mas em compreender o que elas revelam sobre os sujeitos, suas relações e os contextos nos quais determinados modos de fazer, narrar e celebrar permanecem significativos.

Essa mudança é perceptível na experiência apresentada por Rodrigues et al. (2024). Embora a atividade desenvolvida tenha partido de elementos conhecidos do folclore brasileiro, o trabalho incorporou capoeira, festas, alimentação e relatos pessoais, permitindo que os participantes relacionassem o tema às suas próprias experiências. O resultado mais interessante não foi a ampliação quantitativa do repertório, mas a possibilidade de perceber o folclore como manifestação dinâmica e vinculada ao cotidiano.

O mesmo cuidado se aplica às brincadeiras tradicionais. Quando Neiva (2026) analisa amarelinha, ciranda e pular corda, o valor dessas práticas não decorre somente de sua antiguidade. Elas aparecem como espaços de transmissão de memórias e interação entre gerações. Dessa forma, trazer uma brincadeira antiga para a escola adquire sentido educativo quando permite investigar quem brincava, onde, de que maneira, quais versões existem e como as crianças e jovens de hoje transformam aquela prática.

Os dados analisados também permitem questionar a ideia de “resgate” quando ela sugere que determinada cultura teria permanecido intacta à espera de recuperação. Hobsbawm e Ranger (1984) ajudam a compreender que a continuidade das tradições envolve reelaborações. Em vez de buscar uma versão

supostamente pura ou original de determinada manifestação, a escola pode acompanhar seus deslocamentos e mudanças, reconhecendo que preservar também pode significar reinterpretar.

4.2 MEMÓRIAS QUE APROXIMAM SUJEITOS, GERAÇÕES E TERRITÓRIOS

Outro resultado recorrente diz respeito à relação entre práticas culturais e memória. Halbwachs (2006) oferece uma chave importante para essa interpretação ao situar a lembrança dentro das relações sociais. As histórias familiares, festas, comidas, músicas e brincadeiras não permanecem apenas porque um indivíduo as memoriza, mas porque encontram grupos e situações nas quais podem ser novamente narradas, praticadas e compartilhadas.

A experiência de Rodrigues et al. (2024) torna essa relação particularmente visível. Os participantes foram convidados a recordar histórias e compartilhar experiências relacionadas às manifestações trabalhadas, produzindo um movimento no qual a atividade cultural funcionou como disparadora de memórias individuais e coletivas. Os autores associam esse processo ao fortalecimento de vínculos e ao reconhecimento de referências compartilhadas.

No ambiente escolar, isso abre possibilidades que ultrapassam a transmissão de informações. Uma receita pode conduzir à história de uma família; uma fotografia antiga pode revelar transformações de um bairro; uma expressão linguística regional pode suscitar discussões sobre pertencimento e preconceito; uma música pode aproximar repertórios de gerações distintas. O elemento cultural torna-se, dessa maneira, ponto de partida para a produção de conhecimento.

É preciso, entretanto, preservar a pluralidade dessas memórias. Hall (2006) ajuda a evitar a associação rígida entre origem e identidade, uma vez que os sujeitos constroem identificações diversas ao longo de suas trajetórias. Nem todo estudante nascido em determinado território estabelecerá a mesma relação com uma tradição regional. Alguns podem reconhecê-la como parte importante de sua história; outros, não. A função da escola não é determinar a identidade que o estudante deveria assumir, mas possibilitar que diferentes histórias encontrem espaço de expressão e interpretação.

Essa dimensão aparece de maneira especialmente significativa no estudo de Amaral, Haddad e Folque (2021). Ao acompanharem crianças em experiências pela cidade, as autoras mostram como espaços cotidianos podem adquirir valor educativo quando permitem encontros com práticas e sujeitos que compõem a vida cultural do território. A feira, as ruas, as músicas e as interações deixam de constituir apenas cenário e passam a integrar a experiência de aprendizagem.

4.3 QUANDO O TERRITÓRIO ENTRA NO CURRÍCULO

A análise conduz, então, a uma terceira questão: aproximar cultura local e escola implica reconhecer o território como produtor de conhecimentos. A Educação Patrimonial brasileira avançou justamente na direção de valorizar a participação das comunidades e compreender os espaços de vida como ambientes educativos. O IPHAN atualmente estabelece entre seus princípios a construção coletiva do conhecimento, a participação efetiva dos grupos detentores das referências culturais e o reconhecimento dos territórios como espaços educativos.

Na prática, essa concepção altera a relação entre professor, estudante e comunidade. Em lugar de uma atividade em que a escola pesquisa antecipadamente uma tradição e depois a apresenta aos alunos, abre-se a possibilidade de investigar junto com eles. Quem, no bairro, conhece determinado ofício? Quais festas mobilizam as famílias? Que alimentos possuem histórias particulares? Que brincadeiras ainda são conhecidas? Que espaços são importantes para os moradores, mesmo sem qualquer reconhecimento oficial como patrimônio?

O Inventário Participativo desenvolvido pelo IPHAN segue exatamente essa lógica ao propor que as próprias comunidades identifiquem e valorizem suas referências culturais. O instrumento organiza a investigação em torno do território e de categorias culturais e oferece procedimentos de pesquisa que podem ser adaptados ao contexto educativo. Para a escola, sua contribuição está menos na reprodução integral da metodologia e mais no princípio que a orienta: sujeitos que vivem uma cultura podem participar ativamente de sua documentação e interpretação.

Amaral, Haddad e Folque (2021) demonstram que essa aproximação não significa retirar importância dos conhecimentos escolares. O que se transforma é a relação entre eles. Em sua pesquisa, os saberes presentes na cidade ampliam as experiências curriculares e ajudam a romper a distância entre cultura local e cultura escolar. O currículo, desse modo, não perde sua função formativa ao abrir-se para o território; ganha novos objetos de investigação.

Essa articulação também favorece uma concepção mais democrática de patrimônio. A Constituição Federal reconhece como patrimônio cultural brasileiro bens materiais e imateriais relacionados à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade. O Decreto n.º 3.551/2000, ao instituir o registro dos bens de natureza imaterial, contempla saberes, celebrações e formas de expressão, fortalecendo juridicamente uma compreensão de patrimônio que alcança práticas vividas no cotidiano.

4.4 VALORIZAR SEM FOLCLORIZAR

Talvez o resultado mais importante da análise seja justamente um cuidado: valorizar culturas locais não significa congelá-las. Uma prática pedagógica pode pretender homenagear determinada tradição e,

ainda assim, reduzi-la a imagens estereotipadas, fantasias, reproduções descontextualizadas ou afirmações como “esse é o costume desse povo”, ignorando diferenças existentes dentro do próprio grupo.

A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial oferece uma orientação relevante ao compreender esse patrimônio como algo transmitido entre gerações e constantemente recriado pelas comunidades em função de seu ambiente, de sua história e de suas relações sociais (UNESCO, 2003). A ideia de recriação é decisiva. Uma cultura viva muda.

Isso significa que o estudante não precisa ser colocado apenas na posição de herdeiro de algo que os adultos decidiram preservar. Pode também ser reconhecido como sujeito que atribui novos sentidos às tradições. As brincadeiras analisadas por Neiva (2026), por exemplo, carregam referências de gerações anteriores, mas continuam existindo porque são apropriadas por novos participantes. Entre continuidade e mudança, constrói-se a própria vitalidade cultural.

A escola pode favorecer esse movimento ao trabalhar com comparação, investigação e escuta. Em vez de apresentar uma única versão de uma festa, pode pesquisar suas transformações. Em vez de apenas reproduzir uma dança, pode conhecer quem a pratica e o que ela significa. Em vez de pedir uma “comida típica”, pode investigar por que determinados ingredientes e preparações se tornaram importantes em certo território. A cultura deixa de ser ilustração e passa a constituir objeto de conhecimento.

Também é nesse ponto que pertencimento e diversidade deixam de parecer opostos. Reconhecer raízes não exige construir fronteiras rígidas. Um estudante pode pertencer simultaneamente a uma família com determinadas tradições, a um bairro, a uma região, a grupos juvenis e a comunidades digitais, combinando referências diversas. Hall (2006) permite compreender essas identidades como móveis e relacionais, enquanto Halbwachs (2006) evidencia que as memórias são constantemente reconstruídas a partir dos grupos e situações do presente.

Os resultados, portanto, não sustentam a ideia de que trabalhar tradições locais produzirá automaticamente pertencimento. O que a literatura permite afirmar é mais cuidadoso: experiências de reconhecimento, participação, memória e contato com o território podem criar condições favoráveis para que os estudantes estabeleçam relações significativas com as culturas que os cercam. O pertencimento não é um produto de uma atividade; é construído nas relações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste capítulo permitiu compreender que abordar as tradições locais no contexto escolar exige ampliar a própria noção de folclore. Lendas, personagens, festas e brincadeiras continuam constituindo expressões importantes da cultura, mas não esgotam a diversidade dos saberes e práticas que atravessam uma comunidade. Modos de falar, cozinhar, celebrar, trabalhar, brincar, cantar e

ocupar os espaços também registram experiências coletivas e podem tornar-se objetos legítimos de conhecimento.

Em resposta à questão proposta, a análise indica que a valorização dessas manifestações pode contribuir para processos de construção identitária e pertencimento quando os estudantes encontram oportunidades de reconhecer, investigar e compartilhar referências relacionadas às próprias histórias e aos territórios em que vivem. Essa relação, entretanto, não deve ser entendida como causal ou automática. Pertencimento envolve experiências subjetivas e coletivas complexas, e nenhuma prática pedagógica isolada é capaz de produzi-lo.

A memória mostrou-se uma dimensão fundamental dessa articulação. As contribuições de Halbwachs (2006), associadas às experiências examinadas, permitem compreender que recordar é também reconstruir sentidos em grupo. Quando histórias familiares, brincadeiras, alimentos, músicas ou práticas comunitárias entram em circulação na escola, criam-se oportunidades de diálogo entre diferentes tempos e gerações.

Ao mesmo tempo, a perspectiva de Hall (2006) impede uma compreensão essencialista dessas identidades. Valorizar a cultura regional não significa pressupor que todos os sujeitos de um território sejam iguais ou devam manter a mesma relação com determinada tradição. O reconhecimento cultural torna-se educativo justamente quando comporta diferenças, movimentos e novas formas de identificação.

As experiências analisadas também evidenciam a potência do território. Amaral, Haddad e Folque (2021) demonstram que a aproximação entre cultura local e currículo pode diminuir distâncias entre conhecimentos escolares e experiências comunitárias. A cidade, o bairro, a feira, as pessoas e os espaços cotidianos tornam-se fontes de investigação, permitindo que aprender sobre patrimônio também signifique aprender a olhar para aquilo que está próximo.

Nesse processo, a participação ocupa lugar decisivo. Os estudos de Rodrigues et al. (2024) e Neiva (2026) mostram, em contextos distintos, que manifestações culturais ganham novos sentidos quando sujeitos podem compartilhar experiências, brincar, recordar e participar. Não basta falar sobre a comunidade: é necessário criar condições para falar com ela e, sempre que possível, construir conhecimento a partir de sua participação.

Também se reconhecem limites no presente estudo. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, as relações discutidas não correspondem a resultados de uma investigação empírica própria. Além disso, as experiências utilizadas possuem contextos específicos e não devem ser generalizadas para todas as etapas da escolarização ou comunidades. Pesquisas futuras podem investigar como estudantes de diferentes regiões significam suas tradições e quais práticas escolares efetivamente favorecem aproximações entre currículo, território e pertencimento.

Conclui-se que ir “para além do folclore” não significa abandonar o folclore, mas devolvê-lo à vida cultural da qual faz parte. Quando tradições deixam de aparecer apenas como objetos do passado e passam a ser compreendidas como experiências vivas, a escola pode transformar comemoração em investigação, reprodução em participação e memória em encontro. Valorizar a cultura local, nessa perspectiva, significa permitir que estudantes conheçam aquilo que veio antes deles, compreendam o lugar onde estão e participem da construção das histórias que continuarão sendo contadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Jeane Costa; HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria Assunção. Patrimônio cultural e pertencimento: contribuição para pensar o currículo na educação infantil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, p. 1-21, jan./dez. 2021. DOI: 10.29286/rep.v30ijan/dez.12321. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12321>. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. 112 p. (Coleção Primeiros Passos, 60).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 ago. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 29 ago. 2026.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: **IPHAN**, 2014. 63 p. ISBN 978-85-7334-250-5. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/handle/123456789/579>. Acesso em: 2 set. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília, DF: **IPHAN**, 2016. 134 p. ISBN 978-85-7334-281-9. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/handle/123456789/292>. Acesso em: 5 set. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Educação Patrimonial. Brasília, DF: **IPHAN**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/educacao-patrimonial>. Acesso em: 8 set. 2026.

NEIVA, Aurelina Valeriana. Brincadeiras tradicionais e cultura local: a influência do brincar no fortalecimento da identidade cultural: análise da valorização das práticas lúdicas e seu papel na construção identitária comunitária. **Revista Educação Contemporânea**, v. 3, n. 2, p. 672-687, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.20754167. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20754167>. Acesso em: 10 set. 2026. Os dados de título, autoria, volume, número, páginas e DOI constam no artigo enviado.

RODRIGUES, Ana Beatriz et al. Folclore como ferramenta de resgate: revitalizando memória coletiva e o sentimento de pertencimento na SORRI. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 4., 2024, São José dos Campos. Anais [...]. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2024. p. 1-6. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2024/anais/arquivos/RE_1047_0867_01.pdf. Acesso em: 12 set. 2026. O arquivo confirma título, autoria, instituição e natureza do trabalho.

UNESCO. Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Paris: **UNESCO**, 2003. Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Brazil-PDF.pdf>. Acesso em: 15 set. 2026.