

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
***CAMPUS CHAPECÓ***  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CARLA KARINA JORDAN**

**MULTI/INTERCULTURALIDADE, INFÂNCIA E CURRÍCULO:**  
**A VIDA COMO TERRITÓRIO ESCOLAR**

**CHAPECÓ**

**2023**

**CARLA KARINA JORDAN**

**MULTI/INTERCULTURALIDADE, INFÂNCIA E CURRÍCULO:  
A VIDA COMO TERRITÓRIO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Noeli Gemelli Reali

**CHAPECÓ**

**2023**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Jordan, Carla Karina  
Multi/interculturalidade, infância e currículo: a  
vida como território escolar / Carla Karina Jordan. --  
2023.  
67 f.

Orientadora: Doutora Noeli Gemelli Reali

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2023.

I. Reali, Noeli Gemelli, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**CARLA KARINA JORDAN**

**MULTI/INTERCULTURALIDADE, INFÂNCIA E CURRÍCULO:  
A VIDA COMO TERRITÓRIO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA**



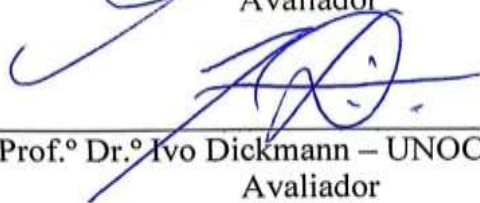
---

Prof.ª Dr.ª Noeli Gemelli Reali – UFFS  
Orientadora



---

Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves – UFFS  
Avaliador



---

Prof.º Dr.º Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ  
Avaliador

## RESUMO

O presente estudo parte da inquietação ocasionada frente à vivência analítico/reflexiva ocorrida durante o “Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental I”, ofertado na 8ª fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó. Por meio da experiência da observação participativa em uma turma de 4º ano, deparei-me com o seguinte cenário: conteúdos escolares que não se relacionavam com a vivência cultural das crianças. Em decorrência disso, definiu-se como problema desta pesquisa: Quais são as coordenadas pedagógicas que visam possibilitar a localização de temas significativos presentes no âmbito cultural das crianças para a construção de conteúdos escolares? Problema que está ancorado no seguinte objetivo geral: Identificar coordenadas pedagógicas que possibilitem a localização de temas significativos presentes no âmbito cultural das crianças para a construção de conteúdos escolares. A metodologia deste estudo inscreve-se no âmbito de uma pesquisa de caráter qualitativo e de cunho bibliográfico do tipo estado do conhecimento. Quanto aos resultados, foram localizados cinco artigos, provenientes da captura realizada no *site* da ANPEd, considerando o recorte temporal de 2012 a 2022. A partir da busca e da obtenção dos resultados, houve o aprofundamento teórico-metodológico da base de ensino freiriana, relacionando-a com os procedimentos metodológicos denominados de três momentos pedagógicos e processo cartográfico.

**Palavras-chave:** Multi/interculturalidade; infância; currículo; conteúdos escolares; Freire.

## ABSTRACT

The present study relies on the concern caused by the analytical/reflective experience that occurred during the “Supervised curricular internship: early years of elementary school I” offered in the 8th phase of the Pedagogy Course at Federal University of Fronteira Sul – Chapecó *Campus*. Through the experience of participatory observation in a 4th grade class, I came across the following scenario: school contents that were not related to the cultural experience of the children. As a result, the problem of this research was defined as: What are the pedagogical coordinates that aim to enable the findings of significant themes present in the cultural scope of children for the construction of school contents? A problem that is anchored in the general objective – Identifying pedagogical coordinates that allow the findings of significant themes present in the cultural scope of children for the construction of school contents. The methodology of this study is part of a qualitative and bibliographic research based on the state of knowledge type. As for the results, 05 (five) articles were located, from the carried-out study on the ANPEd website, considering the time frame from 2012 to 2022. From the search and the obtaining of the results, there was a theoretical-methodological look deep onto Freire's teaching base, relating it to the methodological procedures called three pedagogical moments and cartographic process.

**Keywords:** Multi/interculturality; Childhood; Curriculum; School contents; Freire.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dados socioculturais .....	50
Quadro 2 – Dados gramaticais (redação ou caderno) .....	52
Quadro 3 – Dados socioculturais .....	53

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>OS CAMPOS DE DISPUTA DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>16</b>
3.1	SOBRE CULTURA E MULTI/INTERCULTURALIDADE .....	19
3.2	SOBRE INFÂNCIAS .....	25
3.3	SOBRE CURRÍCULOS .....	29
<b>3.3.1</b>	<b> Currículo, educação crítica e legado freiriano .....</b>	<b>31</b>
3.4	UNIVERSO TEMÁTICO DE FREIRE: A CULTURA COMO TERRITÓRIO ESCOLAR .....	33
<b>4</b>	<b>A BASE METODOLÓGICA DE ENSINO FREIRIANA .....</b>	<b>39</b>
4.1	OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS .....	44
4.2	PROCESSO CARTOGRÁFICO ENTRELACADO COM O PENSAMENTO FREIRIANO .....	48
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>58</b>
	<b>APÊNDICE A – Fonte; Grupos de Trabalho; Expressão de busca; Título; Autores; Ano e Instituições dos autores .....</b>	<b>66</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha graduação no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Chapecó*, deparei-me com questões e com estudos que chamavam atenção sobre a relevância de trazer ao âmbito escolar a cultura vivida pelas crianças. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) faz uma escolha pela infância. Ao longo do documento, a infância é colocada como campo basilar para a formação dos/as futuros/as pedagogo/as. Afirma-se isso nos três focos formativos que orientam a proposta curricular do curso, que são: “Escola, Infâncias e Sociedade [...] Escola, Infâncias e os Processos de Aprender e de Ensinar [...] Escola, Infâncias e os Processos Investigativos.” (UFFS, 2019, p. 40).

Foi nos estudos destes territórios – infância e escola – que surgiu a minha inquietação. De modo especial, esse desconforto manifestou-se por meio da vivência analítico/reflexiva ocorrida no componente curricular de “Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental I”, ofertado na 8ª fase do curso. Durante o estágio de observação participativa em uma turma do 4º ano, com crianças na faixa etária de 9 a 11 anos de idade, pude estabelecer relações com os focos formativos e assim, posteriormente, fixar a delimitação do meu tema de pesquisa.

Nesse contexto presenciei um cenário preocupante: conteúdos escolares que não se relacionavam com a vivência cultural das crianças. No último dia do estágio, na aula do componente curricular de Língua Portuguesa, a metodologia que orientou a dinâmica pedagógica foi uma atividade destinada às crianças presente na apostila<sup>1</sup> do sistema *Aprende Brasil* do grupo Positivo<sup>2</sup>. O texto-base da aula denominava-se “ABC das frutas” e nele apresentava-se os nomes e as características gerais das seguintes frutas: *abiu, atemoia, cacau, cruá, cupuaçu, graviola, mangostim, marmelo, pitaiá, pitomba e sapotá*.

---

<sup>1</sup> “A apostila é organizada com uma estrutura diferente do livro. Enquanto o livro didático apresenta os conteúdos para todo o período letivo (normalmente um ano), a apostila é organizada para ser consumida em um período muito menor (um a dois meses, no máximo) e geralmente, num mesmo exemplar, há várias disciplinas contempladas, ou seja, o espaço é menor e por isso a necessidade de redução dos conteúdos. Com relação ao tempo, existe outro fator que diferencia o livro didático da apostila, essas são organizadas para serem ‘consumidas’ por um prazo determinado pela coordenação das escolas e o seu cumprimento é obrigatório, o que também não permite o aprofundamento dos conteúdos [...]. A apostila organiza a aprendizagem centrada sobre a aquisição de conhecimentos, enquanto que o livro didático, apesar de também organizar-se sobre o produto, abre espaços para atividades que visam o processo de aprendizagem.” (CÂMARA, 2012, p. 5).

<sup>2</sup> Trata-se de uma empresa brasileira que atua na área educacional desde 1972. Ao analisar criticamente esse grupo, nota-se que ele faz parte da vertente tecnicista/empresarial, sendo que seu principal objetivo é a comercialização da educação, tendo, dentre outras consequências malélicas, a perda da autonomia docente e o engessamento no processo de ensino-aprendizagem. Perante isso, é importante ressaltar que essa situação deve ser investigada por meio de pesquisas.

As crianças, em primeiro momento, foram orientadas a lerem para si próprias o texto e, posteriormente, responderam algumas questões. Chegado o momento da correção do exercício e a explanação do conteúdo, observei que as frutas destacadas no texto eram em sua maioria oriundas das regiões Norte, Nordeste e Sudeste.

Após a correção conjunta, na apostila havia uma tabela cujo objetivo era o preenchimento coletivo, possuindo como foco registrar quais crianças conheciam cada uma das frutas descritas no texto. Enquanto a professora ia perguntando e contabilizando no quadro o número de crianças que conheciam cada fruta, fui observando que o conteúdo proposto em tal atividade não emergia na realidade daquelas crianças, mesmo que algumas conhecessem uma ou outra fruta, isso se dava de modo superficial, uma vez que era um conteúdo imposto pela apostila.

Em conversa com a professora Luiza<sup>3</sup>, senti sua preocupação acerca do conteúdo escolar presente na referida apostila, dado que ela considerava que o texto “ABC das frutas” não se relacionava com a realidade daquelas crianças e com as frutas que elas conheciam/consumiam cotidianamente. Tal preocupação me causou uma angústia, na qual desdobrou-se nos seguintes questionamentos: Por que, em sua maioria, os conteúdos escolares presentes na apostila não se relacionavam com as experiências cotidianas e locais das crianças? Quais impactos que essa não relação podem causar na aprendizagem das crianças? Quem fez parte da escolha dessa apostila e quais fatores foram estabelecidos para concretização dessa escolha? Quais são os motivos da escola adotar a apostila como método principal para o processo de ensino-aprendizagem das crianças? E, por fim, qual é a intencionalidade e objetivo central da empresa Positivo ao produzir e distribuir tais conteúdos escolares presentes na referida apostila?<sup>4</sup>

Trazer à discussão um panorama como esse demonstra a pertinência de compreender que, na prática em sala de aula, a cultura das crianças deveria ser o eixo norteador para que as atividades aconteçam de acordo com os conhecimentos vividos por elas.

Diante disso, pretendo, neste exercício inicial de pesquisa, reforçar a necessidade do mapeamento dos aspectos significativos da realidade da criança, entendendo-a como um eixo para a prática docente. Conjuntamente, busco problematizar a importância de estudar práticas pedagógicas que possibilitem a identificação dos aspectos centrais da *cultura* das crianças.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

<sup>4</sup> Este estudo não possui como enfoque delimitar a intencionalidade da empresa Positivo ao veicular tais conteúdos escolares presentes nos seus materiais didáticos impressos. No entanto, destaco a pertinência e a relevância desse cenário ser investigado em pesquisas posteriores.

Sinalizo, perante isso, que a escola precisa, como bem mostram os estudos de Paulo Freire (2011a, 2018), José Gimeno Sacristán (2000), Noeli Gemelli Reali (2001), Solange Maria Alves (2012), Ivo Dickmann (2020), Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann (2008), Lisaura Maria Beltrame (2021), propiciar a convivência com as diferentes práticas culturais trazidas pelas crianças, buscando englobar suas peculiaridades e particularidades, como também compreender que elas vão de encontro com as experiências cotidianas e seus modos de viver. Nota-se, aqui, uma relação forte e que deve ser mantida: educação e cultura, duas faces que estão inteiramente interligadas (REALI, 2001).

Em concordância com essa relação mútua e para aprofundamento sob o termo cultura, debrucei-me sobre o livro *Ouvidos dominantes, vozes silenciadas: a presença/ausência dos migrantes rurais no currículo escolar urbano*, da professora Noeli Gemelli Reali (2001). Nele, é apresentado uma revisão conceitual sobre cultura, entendendo-o como um termo polissêmico.

A complexidade conceitual do termo cultura levou Reali (2001) a considerar o termo “cultura no plural” ao invés de simplesmente cultura. Ou seja, não se pode mais pensar numa única cultura ou numa cultura “pura”. Em vista disso, irei utilizar nesse trabalho o conceito de multi/intercultural para sinalizar a dinâmica e o entrosamento que envolve as diferentes culturas existentes numa sociedade.

Através desse conceito, destaco que, no contexto escolar, a cultura também se interliga com o currículo de concepção multi/intercultural. Nessa abordagem curricular, o docente considera o “saber popular, o contexto cultural, à diversidade” (SCHNORR, 2015, p. 92), aspectos nos quais atravessam o contexto sala de aula. Nele, é imprescindível aproximar-se verdadeiramente das crianças, em um movimento de saber

[...] quem são elas? Quem são, o que pensam e o que criam e vivenciam suas famílias?  
 [...] Por que receberam seus nomes e quais as origens dos mesmos? Quais músicas ouvem? O que dançam? As histórias contadas por eles, sobre suas vidas, seus gostos pessoais – de crianças e suas famílias – guardam semelhanças com as da professora? Trata-se de perguntas importantes que podemos nos fazer cotidianamente. (GOBBI, 2010, p. 4).

Discorrendo a partir do exposto acima, ainda é importante perguntar: Do que elas brincam? Quais são os brinquedos? Há brincadeiras antigas incluídas no cotidiano delas? Como são organizadas suas famílias? Quais são suas crenças? Quais são seus costumes? Quais as grandes questões que atravessam as infâncias – de modo especial, as infâncias das culturas onde elas vivem? E outros infinitos questionamentos que tratam sobre a pluralidade que é o mundo

particular das crianças e que está, muitas vezes, excluído dos estudos ou conteúdos escolares. Dito de outro modo, existe um conhecimento cultural não visível.

Na tradição educacional brasileira, a ausência desses conhecimentos culturais locais faz parte do movimento político e pedagógico que ficou conhecido como tecnicismo e muito bem analisado no campo dos estudos de currículo como currículo vazio ou currículo nulo<sup>5</sup>. Para Saviani (1999, p. 24), o tecnicismo pode ser compreendido quando:

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Destaco, aqui, o embate tensional entre a pedagogia crítica na perspectiva multi/intercultural e a pedagogia tecnicista – que aprofundarei mais adiante. Mediante isso, saliento que o curso de Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó apoia-se nas vertentes das Teorias Crítica de Educação. Destaco um trecho do documento em que tal posição é mostrada: “[...] existem [...] alianças em torno do fortalecimento das lutas contra todas as formas de opressão.” (UFFS, 2019, p. 36). Nesse sentido, a docência explicitada no PPC (UFFS, 2019, p. 37) imbrica “na aquisição das habilidades, competências e responsabilidades profissionais”, essas interligadas aos “problemas concretos das escolas, das salas de aula e da vida das crianças” (UFFS, 2019, p. 37). Atentar-se à vida das crianças é considerar a cultura trazida por elas.

De encontro com a vertente crítica de educação há o legado multi/interculturalista de Paulo Freire (1921-1997) sobre o qual ancoo minha pesquisa. Freire (2011a, p. 19) escreve que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Partindo deste pressuposto, Giselle Moura Schnorr (2015, p. 19) relembra que “[...] ler o mundo antes da palavra escrita, mediada pelo diálogo, onde o conhecimento é um instrumento para compreendermos a realidade, é gestar o novo.” Portanto, gestar o novo imbrica-se no processo de *ser mais*, concebido por Freire

---

<sup>5</sup> “O currículo nulo ou vazio este se constitui nos conhecimentos ausentes, tanto das propostas curriculares, como das práticas de sala de aula, que abrangem conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e a sua atuação. São todas as manifestações em ambiente escolar. São as simbologias que formam o ambiente escolar. Que não estão expressos em palavras ou não estão formalmente no papel.” (PINTO; BRITO; MONTEIRO, 2022, p. 40). Seguindo esse mesmo raciocínio, Reali (2023, p. 6) pondera que “[...] o currículo vazio ou nulo, enquanto conhecimentos significativos não presentes na escola, fortalece conceitos conservadores e excludentes que, por sua vez, amplificam práticas hierarquizadas e hierarquizantes. Como exemplo, pode-se dizer que a ausência de histórias do *Movimento dos Sem Terra* no currículo escolar, permite que uma visão estereotipada e falsa da luta pela terra no Brasil seja compreendida como um movimento de pessoas desocupadas e violentas. Esse é o currículo vazio em ação – sendo preenchido de noções equivocadas.”

(2018) como um ato que possibilita a libertação e formação de um sujeito tomado pela criticidade.

Ressalto que meu objetivo é trazer à vigente problemática de exclusão cultural maneiras que possibilitem a localização de práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos relevantes e significativos da cultura. Desvelam-se, assim, quais são os pontos de atenção que merecem ser estudados pelas crianças no seu tempo de escola.

Com a leitura do livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018), aproximei-me do conceito de universo temático. É pela ideia do universo temático de Freire (2018) que podemos capturar, na realidade, elementos para a elaboração dos conteúdos programáticos ou escolares. Esses conteúdos serão elaborados a partir da escolha do tema gerador. Ao utilizarmos tal estratégia metodológica, idealizamos que “[...] nosso papel [de educador] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.” (FREIRE, 2018, p. 120). Portanto, partir do mundo das crianças, para estabelecermos os conteúdos escolares, é imprescindível para trazermos a este âmbito seus saberes cotidianos.

A cultura das crianças como ponto de partida para a formação/construção dos conteúdos escolares traz à tona a realização de uma educação pautada na troca de educador-educando e educando-educador (FREIRE, 2018), e a partir desta concepção, educador e educando tornam-se sujeitos do processo. Diante desse aparato emancipador de Paulo Freire e a inquietação trazida perante a temática em questão, definiu-se como problema desta pesquisa: Quais são as coordenadas pedagógicas que visam possibilitar a localização de temas significativos presentes no âmbito cultural das crianças para a construção de conteúdos escolares?

Identificar as coordenadas pedagógicas que possibilitem a localização de temas significativos presentes no âmbito cultural das crianças para a construção de conteúdos escolares é o objetivo geral da minha pesquisa. Objetivo esse que está atrelado às seguintes questões de pesquisa: a) Que abordagem teórica é capaz de possibilitar a efetivação de conteúdos escolares interligados com as questões culturais e sociais? b) Que ferramenta político-pedagógica visa possibilitar a localização de pontos culturais significativos para o currículo escolar? c) Que metodologias de ensino-aprendizagem são capazes de orientar os docentes na elaboração de conteúdos curriculares a partir das experiências culturais locais?

Em consonância com as questões apresentadas, apresento os objetivos específicos que permeiam esta busca: a) Localizar abordagem teórica que possibilite a efetivação dos conteúdos escolares interligados com as questões culturais e sociais; b) Investigar ferramenta político-pedagógica que possibilite a localização de pontos culturais significativos para o currículo

escolar; c) Identificar metodologias de ensino-aprendizagem capazes de orientar os docentes na elaboração de conteúdos curriculares a partir das experiências culturais locais.

Diante das questões e objetivos norteadores desta pesquisa, apresento também a organização em que ela está disposta, tomando como fio condutor os seguintes eixos: caminho e busca metodológica; referencial teórico subdividido entre os conceitos centrais elencados nesse estudo, buscando-os relacioná-los e cotejá-los através dos pensamentos teóricos aqui presentes; e, por fim, os resultados da pesquisa por meio da análise dos estudos localizados.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidade, surpresas, temores, mas também de certa sensação de alívio e de liberdade do tédio. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 161).

Esse excerto possibilitou-me infinitas reflexões. Complemento que estar diante de um objeto de pesquisa é, realmente, uma viagem ao desconhecido. Dito de outro modo, é como estar em um mar aberto, como salientado frequentemente por Reali (2023). No começo não sabemos por onde ir, por qual caminho trilhar. No entanto, no decorrer do processo vamos nos equipando. Neste sentido, na pesquisa, nos equipamos por meio das orientações e das leituras. Isso implicará, positivamente, em parcerias, sendo elas, entre orientanda-orientadora, como também em parcerias intelectuais com os autores que embasaram o estudo.

Segundo Reali (2023), a pesquisa implica, às vezes, em fazer estranhas composições, correr risco, e também experimentar o novo. Pesquisar pressupõe se comportar como um constante curioso, que anseia saber mais e mais. É, inclusive, um processo de escolhas, de abandonos, de renúncias, de abdicação (REALI, 2023). Mas, apesar de todos os percalços, é um ciclo que nos impulsiona a *ser mais* (FREIRE, 2018).

Partindo desse pressuposto, me dispus a compreender os pontos de atenção que circundam o presente estudo, sendo eles: currículo, cultura, infâncias e práticas pedagógicas. Neste sentido, para investigação perante ao objetivo geral – identificar as coordenadas pedagógicas que possibilitem a localização de temas significativos presentes no âmbito cultural das crianças para a construção de conteúdos escolares – realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo (MINAYO, 2007) e de cunho bibliográfico (SEVERINO, 2013) do tipo estado do conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Para o levantamento bibliográfico do estado do conhecimento da temática foi realizada a busca de estudos no âmbito nacional, em que a captura se efetuou no *território* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em seus seguintes grupos de trabalho: GT04 – Didática; GT06 – Educação Popular; e GT12 – Currículo. A busca ancorou-se nas seguintes expressões: (1) Currículo e Freire; (2) Escola e Freire; (3) Práticas pedagógicas e Freire; (4) Conteúdos escolares e Freire; (5) Cultura e Freire; (6) Freire, acompanhadas do indicador booleano *and* e *entre aspas*. Para melhor delimitação do objeto de pesquisa considere

o recorte temporal do ano de 2012 a 2022. A partir dos resultados encontrados nos *sites* de busca, foi construído um dossiê temático<sup>6</sup> digital, em que as pastas contidas nele correspondiam às cinco expressões de busca utilizadas.

Na busca foram localizados cinco artigos, conforme exposto na APÊNDICE A, número esse subdividido em: dois artigos no GT04 – Didática; um artigo no GT06 – Educação Popular; e dois artigos no GT12 – Currículo. A investigação ancorou-se nas expressões de busca definidas anteriormente.

A partir dessa busca, pode perceber o baixo índice de estudos publicados na ANPEd acerca da temática em questão. Assim, demonstra-se a inquietude e a importância que esse campo seja discutido no âmbito da pesquisa acadêmica.

---

<sup>6</sup> Caracterizado “[...] por ser um conjunto de documentos relativos a um determinado tema, que pesquisamos, reunimos, tratamos e arquivamos e que podemos usar para aprofundamento de determinado assunto.” (LOURENÇO, 2004, p. 61).



### 3 OS CAMPOS DE DISPUTA DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo explicitar os referenciais teóricos que se interligam com o tema desta pesquisa. Busco, assim, traçar uma breve linha do tempo histórica dos autores inquietos que apontaram as *pistas* sobre a relevância da vida cultural das crianças atrelada ao âmbito escolar. Além disso, serão apresentados os três pontos de atenção que impulsionam a minha busca neste exercício inicial de pesquisa, ou seja, os campos da cultura e do multi/interculturalismo, da infância e do currículo, esses cotejados com as contribuições circunscritas por Paulo Freire e seus interlocutores.

A minha breve linha do tempo histórica parte das contribuições de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) no século XVIII. No clássico *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau (2004) demonstra sua preocupação afirmando que as escolas se encontravam “fora” da realidade. A inquietação de Rousseau (1992, p. 99 *apud* REALI, 2017, p. 156-157) com a ensino escolar da época fica explícita neste excerto: “[...] o que lhes ensinam afinal? Palavras, palavras e mais palavras [...] são estudos o tão longe do homem, e sobretudo da criança, que seria espantoso que alguma coisa deles lhe pudesse ser útil uma vez só na vida.”

O *distanciamento* dos estudos escolares da realidade das crianças se agrava neste contexto pelo desconhecimento da infância, pois, conforme descrito por Rousseau (2004, p. 24), “procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”. Nota-se que a incompreensão com a infância afetava profundamente no âmbito educacional, tendo em vista que não havia um ensino que condizia com a realidade cultural e social das crianças. Perante esse exposto, Cerizara (1990, p. 42 *apud* CAMPOS; RAMOS, 2018, p. 245) esclarece que “[...] os educadores do tempo de Rousseau praticavam um ensino livresco e formal, preocupados com a disciplina e a memorização de conteúdos, sem levar em consideração as especificidades da infância.” Buscando combater os traços da pedagogia tradicional, Manacorda (2010, p. 295) salienta que

Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei ‘antropológica’, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem ‘epistemológica’, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto.

Corroborando com o pensamento exposto anteriormente, Reali (2017, p. 153), embasada nos escritos de Rousseau, aponta que ele

[...] defende que a educação nos primeiros anos deve ser livre, longe de imposições e regras. Ao adulto, cabe ‘olhar’ e orientar a criança com o mínimo possível de interferência. Longe de ser uma educação espontaneísta, como muitas vezes tem sido acusada, a educação rousseauiana exige atenção e intervenção.

As contribuições de Rousseau tornaram-se basilares para a educação das crianças ao longo da história da pedagogia. Ao descobrir a infância, Rousseau (2004) descreve de forma minuciosa o quão ela é importante para o desenvolvimento das crianças, e como a intervenção do adulto nessa fase deve se dar de forma adequada. Esse pensamento é evidentemente esclarecido por Reali (2017, p. 154), quando cita que “Rousseau também vê no adulto que cuida de uma criança um artista – aquele que pacientemente esculpe, pinta, escreve ou cuida – em busca da perfeição, do inédito, do impossível.” Por isso, o adulto deve “[...] intervir somente quando for necessário, de forma discreta e firme sem alterar o curso da natureza que mora em cada pessoa [...]” (REALI, 2017, p. 154), preservando, assim, a autonomia presente na criança.

Após aos escritos de Rousseau, surgem os ideais expressos pelo filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), o qual, segundo Santos (2013, p. 3), “[...] se opunha à concepção tradicional de formar o indivíduo para um futuro melhor, sendo assim, a aprendizagem partiu do pressuposto da realidade e necessidade da criança, do que faz parte de seu contexto.” Para Dewey (1979, p. 5), “[...] o esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre o que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade.” A contribuição trazida por Dewey está intimamente interligada com o foco deste estudo, pois, para ele, “o conhecimento se torna significativo quando é adquirido através da vivência” (PEREIRA *et al.*, 2009, p. 158).

Sob outro ponto de vista, há o método do materialismo histórico e dialético<sup>7</sup> elaborado por Marx e Engels. Nele, é concebido que o desenvolvimento analítico deve tomar como ponto de partida e chegada a prática social dos seres humanos historicamente situados. A prática social “é o saber acumulado pelo ser humano através de sua história” (TRIVIÑOS, 2006, p. 6) e que pode ser modificado conforme se é adquirido o conhecimento, através disso, forma-se o pensar criticamente, aspecto fundamental para a emancipação do sujeito.

No século XX, dentre outras abordagens críticas, encontra-se a perspectiva freiriana, que ressalta a visão de mundo do educando como ponto de partida e chegada da prática pedagógica.

---

<sup>7</sup> O referencial teórico deste parágrafo deriva-se da explicação ocorrida na aula do dia 29/09/2022 no componente curricular “Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental II”, ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Maria Alves.

A presente ligação teórica é evidentemente esclarecida nos escritos de Alves (2012) sobre o diálogo estabelecido entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural, de Vigotski, onde instaura-se que:

No âmbito da educação escolar orientada para libertação humana, coloca-se fortemente o desafio de compreender o sujeito humano como síntese de relações sociais e, no interior dessa leitura, o desafio de transformar a fala desses sujeitos situados historicamente em conteúdo mediador de novas interpretações da realidade. (ALVES, 2012, p. 29).

De forma semelhante, na psicologia histórico-cultural,

[...] a prática pedagógica focaliza a necessidade de compreender o processo de aprendizado como um movimento de atividade do sujeito a partir da reflexão mediada sobre a prática social desse mesmo sujeito. Logo, os encaminhamentos ou as estratégias pedagógicas daí decorrentes deverão privilegiar atividades de interação, diálogo e apropriação ativa do conteúdo capazes de contribuir para a ressignificação da realidade na qual estão imersos os sujeitos e através da qual se constituem como gênero humano. (ALVES, 2012, p. 35).

Compreende-se que as duas perspectivas realçam o papel que a escola e os docentes devem assumir: trazer ao cotidiano da sala de aula a prática social das crianças, no sentido de se propor a conhecer o modo que elas vivem e, respectivamente, aproximar-se da realidade cultural e social que as cercam. Isto é, considerar a vida vivida e experimentada por elas. É a partir desse movimento que se quebrantam as “correntes” da pedagogia tradicional e tecnicista que insistem em rodear o território escolar.

Correntes essas que se viabilizam pelo uso da apostila, por exemplo, conforme elencado no contexto que me inquietou e me impulsionou a realizar este estudo. Há tamanhas indagações que cercam esse âmbito, e que fazem-me refletir acerca do cenário preocupante que a educação está disposta.

Destaco, nesta discussão, a abordagem tecnicista reintroduzida nas escolas públicas municipais do País por intermédio de grupos empresariais, como é o caso da apostila da Positivo – objeto que desencadeou meu estudo. Nota-se, assim, a propagação de discursos que afirmam que o uso de apostilas é revolucionário e inovador. No entanto, é necessário um olhar crítico e minucioso sobre esses materiais que estão sendo distribuídos em massa nas escolas como um método de ensino. Nesse sentido, questiono-me: Que conhecimento é encontrado na apostila? Como é realizada a seleção de conteúdos presentes nela? E, por fim, indago-me ainda: Para quem é destinada essa apostila?

É notório que os conteúdos escolares presentes nesses materiais são superficiais e não dialogam com a realidade das crianças inseridas no contexto que ela é aplicada. Afirmo isso a partir da problemática das frutas que está disposta no item introdução deste estudo. Pondero que, em um contexto problematizador e dialógico, seria considerado o estudo primeiramente das frutas da região a qual a escola encontra-se, para que, posteriormente, fosse feita a problematização das frutas das demais regiões do Brasil. Elaborar aulas deste modo alavanca o ideal de, primeiramente, partimos da cultura, para, posteriormente, haver o conhecimento dos demais conteúdos, ou seja, os científicos. Além disso, é importante destacar que o estudo das frutas implica no estudos de outros assuntos que o rodeiam: a ciência (alimentação e saúde), a geografia (clima, solo, território, economia), a arte (música, pintura), a matemática (preços, receitas), os estudos do idioma, a antropologia (culinária), a economia, etc.

É notório, nesse sentido, o grande tensionamento que o território escolar está sofrendo com a presença do tecnicismo, e que esse cenário reforça a imprescindibilidade do direcionamento para uma pedagogia de base problematizadora, crítica e libertadora, conforme propõe Freire (2018). Isso porque é por meio dessa perspectiva que os educandos tomam posse da consciência crítica, na qual é estabelecida por Freire e lembrada por Dickmann e Dickmann (2008, p. 28) como a “interpretação mais profunda dos problemas sociais e políticos”.

### 3.1 SOBRE CULTURA E MULTI/INTERCULTURALIDADE

Freire (1979, p. 16) concebe a cultura como vida, afirmando que “[...] cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste num constante processo de recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.” No livro *Importância do Ato de ler: em três artigos que se complementam*, Freire (2011a) exemplifica de forma prática a sua concepção sobre cultura:

Pedro e Antônio derrubaram uma árvore. Tiveram uma prática. A atividade prática dos seres humanos tem finalidades. Eles sabiam o que queriam fazer ao derrubar a árvore. Trabalharam. Com instrumentos, não só derrubaram a árvore mas a desbastaram, depois de derrubá-la. Dividiram o grande tronco em pedaços ou toros, que secaram ao sol. Em seguida, Pedro e Antônio serraram os troncos e fizeram tábuas com eles. Com as tábuas, fizeram um barco. Antes de fazer o barco, antes mesmo de derrubarem a árvore, eles já tinham na cabeça a forma do barco que iam fazer. Eles já sabiam para que iam fazer o barco. Pedro e Antônio trabalharam. Transformaram com o seu trabalho a árvore e fizeram com ela um barco. É trabalhando que os homens e as mulheres transformam o mundo e, transformando o mundo, se transformam também. [...] Pedro e Antônio fizeram o barco com as tábuas. Fizeram as tábuas com os pedaços do tronco da árvore grande que derrubaram. Quando a árvore grande foi

dividida em pedaços, deixou de ser árvore. Quando os pedaços do tronco viraram tábuas, deixaram de ser pedaços de troncos. Quando Pedro e Antônio construíram o barco com as tábuas, elas deixaram de ser tábuas. Viraram barco. A árvore pertence ao mundo da natureza. O barco, feito por Antônio e Pedro, pertence ao mundo da cultura, que é o mundo que os seres humanos fazem com o seu trabalho criador. O barco é cultura. A maneira de utilizar o barco é cultura. A dança é cultura. (FREIRE, 2011a, p. 78-79).

Para Freire, a cultura é um mundo. Mundo criado e modificado pelos seres humanos. Seres humanos que apresentam diferentes modos de viver e de se relacionar com o meio. Desse modo, e em consonância com o pensamento freiriano, compreende-se que a:

Cultura então é a ação humana no mundo, transformando-o pelo seu trabalho. É resultado da práxis humana que acrescenta ao mundo da natureza a sua humanidade. O ser humano humaniza o mundo. É na intervenção qualificada do humano no mundano, em sua capacidade criadora, que brota a cultura. Não é um fazer por fazer, ou um acrescentar ao mundo da natureza mais uma peça de seu grande quebra-cabeça, mas uma práxis responsável, crítica e, por isso criadora do mundo da cultura. (DICKMANN, 2020, p. 59).

No entanto, faz-se imprescindível que o ser humano reconheça a distinção entre os mundos da natureza e da cultura, compreendendo que:

No mundo da natureza ele está submerso, inativo, acrítico, desesperançoso. Como não tem consciência da realidade, não despertou para sua raiz de incompletude, não esboça nenhuma reação ao que está ao seu redor. Já o mundo da cultura exige do ser humano um papel ativo, crítico, criador, confiante. (DICKMANN, 2020, p. 58).

Pode-se considerar que a concepção freiriana de cultura pertence ao território conceitual inaugurado, no início do século XX, por Raymond Willians (1921-1998), no qual apresenta cultura como *prática*. Afirma-se isso porque, na perspectiva freiriana, há a compreensão de cultura popular como uma experiência englobada à vida cotidiana dos educandos.

Em face a isso, faz-se importante, nesse percurso teórico, a compreensão sobre o contexto histórico do termo cultura. Primeiramente, entendia-se a “[...] ideia de cultura como ‘espírito cultivado’ [...] é um conceito vinculado às profundas modificações que se processaram por toda Europa com o advento da industrialização.” (REALI, 2001, p. 53). O “espírito cultivado” seria a definição da “perfeição máxima que alguém pode alcançar” (REALI, 2001, p. 54), que poderá ser atingido tanto pela formação escolar quanto pela autoformação. Santos (2006, p. 37-38) evidencia que essa ideia era oriunda da “relação de cultura com erudição, refinamento pessoal”. Esse ideal foi muito perseguido pelas elites da época, que buscavam marcar sua “superioridade” tanto pelo dinheiro quanto pela educação, persistindo, de certa forma, até nos dias atuais.

Em contrapartida, no século XIX, o pensamento intelectual aflora e a noção de cultura acaba fundindo-se e confundindo-se com o conceito de arte (REALI, 2001), pois, por meio dela, se buscava o trabalho do aprimoramento cognitivo e técnico/criativo para o alcance da felicidade e perfeição humana. Frente ao aparecimento do contexto industrial, o conceito de cultura passa, com Willians, por uma nova reformulação. É ele que cria o conceito de “cultura comum”, no qual enfatiza que “[...] não é uma cultura igual. Mas pressupõe sempre a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada [...]” (WILLIANS, 1969, p. 326 *apud* REALI, 2001, p. 59). Isso porque ele “[...] imagina ser desejável e possível a construção de uma ‘cultura comum’ baseada nos princípios democráticos, solidários, de respeito às diferenças individuais e, sobretudo, na luta pela igualdade de condições para a vida.” (WILLIANS, 1969 *apud* REALI, 2001, p. 60-61).

Apesar do cenário de desigualdade social e elitismo, “foi também neste mesmo período que concepções mais inclusivas de cultura começam a ganhar força” (REALI, 2001, p. 61). E então cultura passa ser entendida como “[...] o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis.” (FORQUIN, 1993, p. 11 *apud* REALI, 2001, p. 61-62). Segundo Reali (2001, p. 62-63):

[...] as culturas diferem, obrigatoriamente, de local para local: a selva, o campo, o litoral, o bairro, o centro, a fábrica, a escola, por exemplo, são ‘espaços’ e também ‘tempos’ que não apenas interferem, mas produzem valores, hábitos, crenças, competências que as pessoas vão adquirindo. O ‘tempo’ cria, recria, reinterpreta, renova e perpetua práticas culturais [...] São preferências constituídas de saberes, que podem ou não ganhar espaço em sala de aula, sob a forma de conteúdos escolares. Muitas dessas práticas culturais são reconhecidamente desprezadas, tanto pelo próprio caráter excludente e homogeneizador da escola, quanto pelas concepções de cultura subjacentes nas diferentes formas de linguagem social e cultural que sustentam a prática docente. Entretanto, se tais práticas culturais fossem apresentadas como saberes legítimos e estudados à luz de um referencial teórico adequado, elas poderiam fornecer elementos fundamentais para romper processos e mecanismos, tanto amplos quanto restritos, de exclusão cultural e social a que muitas crianças são submetidas.

A pluralidade cultural, seja em características, seja em conotações e outros elementos, evidencia a ideia de cultura popular, na qual é caracterizada por estar “[...] interconectada aos modos de ser dos grupos culturais, cujas pessoas encontram-se em posições de desvantagem - sejam elas econômicas, políticas e/ou sociais.” (REALI, 2001, p. 66). No contexto brasileiro, “[...] as culturas populares permaneceram, por longos anos, no anonimato. Os estudos das ‘coisas’ do povo, das culturas de grupos culturais diferenciados, também são recentes, e na sua maioria, estão vinculadas às pesquisas de caráter antropológico.” (REALI, 2001, p. 71).

Complementando o exposto, Santos (2006, p. 45) evidencia que a “cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor”. Lutas nas quais estão em “[...] favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.” (SANTOS, 2006, p. 45).

Reali (2001, p. 78) chama atenção que o termo “cultura”, diante da multiplicidade de experiências que a envolve, deveria ser apresentado na expressão “culturas”, pois para ela

[...] talvez seja a forma mais adequada para interpretar as diferentes manifestações dos grupos culturais. Cultura popular deixa de ser entendida apenas como um espaço dos/as trabalhadores/as fabris ou assalariados de modo geral, isto é, ela perdeu essa identidade rígida e classista. Cultura popular abre-se à multiplicidade, às possibilidades infinitas de construções e interpretações da vida daqueles/as que convencionalmente, são chamados/as de ‘excluídos’, de ‘pobres’, de ‘dominados’, de ‘silenciados’. ‘Cultura popular’ passa a vincular-se a uma idéia [sic] ampla, em que todas as situações culturais são dadas como válidas.

Abrir-se a multiplicidade cultural de nossa sociedade é compreender que o ambiente escolar também é influenciado por essa pluralidade. Diante desse aspecto, Candau (2011, p. 13) aponta “[...] que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa [...]”, portanto, é perceptível que educação e cultura andam atreladas, mesmo que não intencionalmente. É válido, no entanto, ponderar que cada indivíduo que frequenta o meio escolar carrega consigo sua própria identidade formada por valores culturais advindos do contexto familiar, social, religioso e econômico no qual ele está inserido. Nesse sentido, a escola torna-se um local cercado pelas diversas pluralidades culturais que ali habitam, e este deve e precisa ser o ponto de partida da prática pedagógica. É perante esse aspecto que Candau (2011) elenca a concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas. Concomitantemente, Arendt (2016), a partir de um olhar filosófico, pontua que é na escola que encontramos o Outro, sujeito esse que muitas vezes é objeto de violência e discriminação.

Tendo em vista que o Brasil se configura no aspecto multi/intercultural,

[...] a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. (CANDAU, 2011, p. 17).

É nesse contexto que o multiculturalismo se aflora como uma vertente de lutas dos grupos excluídos e discriminados.

O multiculturalismo se caracteriza, portanto, por ser um “[...] projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber

políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.” (CANDAU, 2011, p. 20). Em consonância com esse aparato, atualmente o termo mais adequado a utilizar quando tratamos sobre a diversidade cultural existente na sociedade é a interculturalidade.

A interculturalidade, conforme apresentada por Candau (2011), se configura através da inter-relação entre os diferentes grupos culturais, estabelecendo que tais grupos estão em constante processo de construção/reconstrução. É neste tocante que:

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural. (CANDAU; KOFF, 2006, p. 102).

Tendo em vista que a concepção intercultural concebe as culturas como abertas e em constante interconexão, ela carrega consigo o ideal de

[...] promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre as diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2011, p. 23).

Diante disso, nota-se que a interculturalidade surge no contexto escolar como um dispositivo que garanta a equidade neste âmbito, tendo em vista que as culturas se atravessam entre si. É neste tocante que a interculturalidade crítica se delimita, findando-se nas seguintes características:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAU, 2016, p. 808).

Historicamente, a desigualdade acomete nossa sociedade, sendo que no meio escolar deve-se haver a luta contra ela. McLaren (1997, p. 123) demonstra que a diversidade não deve



ser tratada como uma meta, mas “deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. Nesse sentido, é necessário repensar práticas que valorizem todas as culturas que transitam por esse espaço, trazendo à tona os ideais expressos anteriormente, de considerar a diversidade de forma íntegra e respeitosa. Afirmo isso porque nada encontra-se fora da cultura. Frente a isso, questiono-me: Como podemos explorar na sala de aula a diversidade de culturas que ali se encontram? Em completude a essa indagação, Silva e Rebolo (2017, p. 181) enfatizam que:

As diferenças culturais devem estar ‘dentro da escola’ como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais.

Portanto, compreender a dinâmica intercambiante das culturas nos auxilia a reconhecer o saber do educando, que parte, primeiramente, da sua prática social e cultural, que é dada como válida e legítima. Desse modo, “[...] ressalta-se a importância da dimensão cultural como forma de potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, com questões e discussões referentes aos seus direitos.” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 182). É válido, ainda, ponderar que, conforme Candau (2011, p. 253),

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, ‘está no chão da escola’ e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Em consonância com essa pesquisadora carioca, Silva e Rebolo (2017) abordam a relevância de rompermos com as barreiras homogeneizadoras que permeiam o espaço escolar, para que haja a extinção deste engessamento na educação, pois a partir disso será possível caminhar em busca de “propostas de trabalho inovadoras, contextualizadas e com ênfase na diversidade” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 187).

Um exemplo claro de proposta inovadora está disposto na perspectiva freiriana – um dos enfoques deste estudo – estabelecida através da educação popular. Por meio de sua proposta de alfabetização de adultos, Freire (2018) demonstrou a imprescindibilidade de partimos da

leitura de mundo, para posteriormente realizar-se a leitura da palavra. Desse modo, Candau e Russo (2010, p. 161) sinalizam que:

O reconhecimento da legitimidade do *background* cultural do analfabeto não era, para Paulo Freire, uma mera estratégia metodológica. Trazia no seu bojo um modo de lidar com a diferença cultural. Mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos e os saberes presentes nas relações pedagógicas.

Com isso, as autoras sinalizam a presença da concepção intercultural no legado freiriano, principalmente por meio dos “Círculos de cultura”, que partem da importância do “[...] reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 162). Simultaneamente a esse pensamento freiriano, apresentarei, no tópico a seguir, o enfoque da infância, entrelaçando-a com questões da cultura e da escola.

### 3.2 SOBRE INFÂNCIAS

É importante que os docentes reconheçam as crianças num âmbito abrangente, entendendo-as principalmente como seres que possuem autonomia, valores, gostos/preferências e medos. Considerar tais características para o exercício da prática docente nos coloca em um compromisso ético de entendê-las como seres de direitos, nas quais devem e precisam ser ouvidas. Conforme aborda Agostinho (2018, p. 155),

[...] a contribuição da escuta do ponto de vista das crianças parte do reconhecimento de que o conteúdo manifesto por elas é singular, único em sua pertença geracional, e contribui para conhecer a realidade social mais vasta. Precisa de uma escuta sensível e atenciosa que se localiza em uma posição ética de acolhida ao outro. Contrapõe-se a qualquer equívoco nuclearizado em torno da ideia de dar voz. As crianças têm voz!

Corroborando com esse pensamento, Junqueira Filho (2011, p. 6) evidencia “[...] que as crianças manifestam, expressam e registram suas ideias, entendimentos, observações, recordações, sentimentos, em todas as suas vozes.” Há de se destacar, também, a imaginação/criatividade imensurável que elas possuem. Reali (2017, p. 198) expressa a *grandiosidade* das crianças quando cita que:

As crianças são feitas de tertúlias mirins que se reúnem para pular corda, fazer telefone sem fio, teatrinhos, ovo choco, brincar de três-marias ou correr mascaradas pelas ruas atrás de outras crianças, brincar de bandido, de ladrão e de policial [...] Sabem muito. Sabem porque têm ouvidos de morcego ou, quem sabe, de onça: captam tudo o que

se passa ao seu redor, mesmo quando estão brincando absortos e ‘distantes’. Sabem muito porque têm olhos de libélula, de cabra ou de lagarto e observam tudo com muita atenção. São aprendizes sem professor: aprendizes de si e do mundo. Sabem muito porque experimentam, fazem, desmontam, montam de novo, não se importam em abandonar aquilo que ‘perdeu a graça’, que perdeu o ‘sentido’ e recomeçar tudo no dia seguinte, com desejo e intensidade. Sabem muito porque imitam e recriam sem medo e com alegria.

Essa reflexão, trazida por Reali (2017, p. 199), tem como estopim e inspiração a análise efetuada sobre o filme-documentário *Territórios do brincar* (2015), de David Reeks e Renata Meirelles. Sobre esse enredo, ela pontua que:

Territórios do brincar é um experimento de pesquisa, documentação e sensibilização sobre a cultura da infância. O filme mostra crianças de diferentes culturas, classes sociais, lugares e idades brincando em seus tempos/espacos livres (lisos), longe dos controles hierarquizados da escola, da família e das mídias (os tempo/lugares estriados). (REALI, 2017, p. 199).

Destaco, em concordância com a autora, que esse filme-documentário traz em sua trama como dar-se-á à cultura da infância, no seu aspecto mais singular, ou seja, o brincar. O brincar é certamente um momento, que demonstra a cultura enraizada da criança no seu cotidiano, pois, por meio dele, ela se manifesta em seus diversos sentidos e emoções. O brincar é também um ato de reprodução, de tarefas que fazem parte do dia a dia das crianças e dos adultos que as cercam. No mais, as crianças também revelam nessa narrativa a presença do brincar com o que tem ao seu redor, com as coisas do meio ambiente e da sua cultura.

Saliento, diante disso, que a cultura da infância, apesar de sua especificidade, não existe fora do campo cultural. A criança respira o ambiente cultural. As práticas culturais das crianças se entrelaçam continuamente com as práticas e experiências culturais dos adultos. Aqui, pode ser vista a multi/interculturalidade em ação, ao afirmar que na prática as culturas se relacionam. Neste sentido, a cultura, como um ato de reprodução, faz com que muitas vezes as crianças se atenham a comportamentos adultos, como o uso da vestimenta desse universo. Esse entrelaçamento da cultura da criança e do adulto é exemplificado no documentário *Tropeçando no Salto*, de Leticia Carvalho de Faria (2008). O documentário, realizado na cidade de Chapecó (SC), narra sobre a “febre” do uso do sapato de salto alto em meninas, o qual pode em curto prazo acarretar sérios danos à saúde das usuárias. No mais, as evidências trazidas no documentário em questão remetem à discussão do consumismo ocasionado nas crianças por meio da mídia que é amplamente afirmado através da seguinte fala de uma vendedora que está presente no enredo: “*tá na mídia, tá na cabeça*” (FARIA, 2008). Além da influência da mídia, o uso do salto alto na infância pode partir da influência familiar, conforme destacado por uma

das crianças presente no documentário, quando ela afirmou que aprendeu com sua mãe a utilizar salto alto e que se sente “poderosa” usando-o.

Em alusão aos aspectos presentes nesses dois filmes-documentários, trago o pensamento de Borba (2006, p. 3), o qual explica duas vertentes presentes nos estudos sobre o tema cultura da infância:

[...] uma delas sugere que a cultura da infância encontra-se expressa em um conjunto de formas culturais distintivas chamadas brincadeira; a outra aborda a cultura infantil de forma mais ampla como os contextos das vidas sociais cotidianas das crianças entre seus pares, o modo de vida global específico de um grupo geracional particular.

Com isso, é válido ressaltar que “[...] as culturas da infância vivem do vai-vem das representações do mundo feitas pelas crianças em interações com suas representações adultas dominantes.” (SARMENTO, 2007, p. 23). No entanto, a cultura da infância não se concebe apenas na interação com o mundo adulto, tendo em vista que as crianças se manifestam em seu meio de diversas maneiras, colocando em ação sua autonomia, se tornando, assim, autora e coconstrutora de sua infância. Nesse tocante, adentro na concepção atual de infância, onde a criança é considerada um ser de direitos. Sobre isso, Agostinho (2018, p. 157) escreve que:

Estudar as crianças por direito próprio vence o silenciamento a que elas foram constringidas pelo domínio de uma visão de mundo centrada no adulto, concebendo-as como competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida, reveladores e co-construtores das realidades sociais onde se inserem.

Concomitantemente, Beltrame (2021, p. 24) aponta que:

Respeitar a cultura da infância significa ter o foco do olhar nas crianças, e não na cultura do adulto (visão adultocêntrica). Precisamos aprender a interpretar as crianças, pois expressam-se pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo. É preciso encontrar formas de olhar, ouvir, sentir e analisar as crianças. O desafio é o de pensar a infância partindo dela mesma, e não da cultura adulta.

Problematizar a visão adultocêntrica sobre a criança é primordial, ponderando que

[...] até a Idade Média, a criança, assim que ganhava alguma independência, era envolvida nas atividades da vida cotidiana, participando de todas as atividades juntamente com os adultos. As crianças aprendiam e se desenvolviam na atividade coletiva com os adultos. (BELTRAME, 2021, p. 63).

O descaso com a infância no período medieval é preocupante, tendo em vista a importância dessas poderem desfrutar, em todos os sentidos, da sua infância, na qual está

englobada em diversos aspectos como o brincar, o experimentar, o imaginar, o criar. Posto isso, atualmente, Beltrame (2021, p. 69) pontua que a

[...] nossa concepção caminha na compreensão da criança como protagonista de sua história, com direito e acesso ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, através do direito a uma educação emancipatória, que respeite suas necessidades, interesses e especificidades como um ser em totalidade.

Compreender a criança como um ser total é comprometer-se a:

Conhecer a criança com que trabalhamos [...] entendê-la como um ser social e histórico, que apresenta diferenças de procedência socioeconômico-cultural, familiar, étnica, de gênero, de temporalidade, que necessitam ser analisadas, respeitadas e valorizadas nas instituições educativas. A criança está aguçada num processo de conhecer o mundo, descobertas e mais descobertas, desejos, curiosidades, comunicação com o mundo e com as pessoas. (BELTRAME, 2021, p. 69).

Os cursos de formação de pedagogos/as devem comprometer-se a mapear os aspectos citados por Beltrame (2021). Esse é o caso do curso de licenciatura em Pedagogia ofertado pela UFFS – *Campus Chapecó*. Em uma breve análise documental realizada no PPC, constatei que na matriz curricular, disposta em dez fases, há 69 componentes curriculares, dentre eles, 11<sup>8</sup> possuem as palavras *infância* e *infantil* em seu título. Na sessão organização curricular do PPC está escrito que o/a pedagogo/a deve:

Aprender a observar, a reconhecer problemas, a fazer perguntas, a duvidar e a posicionar-se propositivamente sobre as infâncias, a escola e como a sociedade em que se vive funciona, usando argumentos teóricos, empíricos e reflexivos requer atenção, tempo e prática. Perguntas como: Qual conhecimento? Por que estes conhecimentos e não outros? Para quê? Por quê? Como este ou aquele conhecimento foi constituído? Para quem? Quais os efeitos subjetivos e sociais de tal conhecimento ou acontecimento? – são questões tradicionais nos currículos críticos e que não podem ser esquecidas. Um currículo investigativo, portanto, pressupõe um estado interrogativo permanente e fluido. Esta perspectiva é uma proposta de um currículo para a inquietação em que a escola, as infâncias e os saberes estão imbricados e em permanente problematização. (UFFS, 2019, p. 38).

Esse excerto, interliga-se profundamente com meu tema de pesquisa. Isso porque, nele, é ponderada a relevância de nos atentarmos se o currículo está atendendo às demandas da infância e se, realmente, ele possui uma preocupação efetiva com ela. Diante disso, exponho a

---

<sup>8</sup> Os componentes curriculares são os seguintes: Arte, educação e infância; Estudos socioantropológicos da infância; Políticas e legislação na educação infantil; Estágio curricular supervisionado: educação infantil I; Organização pedagógica na educação infantil; Brincadeira, interações e linguagens na educação infantil; Estágio curricular supervisionado: educação infantil II; Didática em geografia na infância I; Matemática na infância I; Didática em geografia na infância II; Matemática na infância II; (UFFS, 2019).

concepção curricular que este estudo busca problematizar: o currículo crítico na perspectiva multi/intercultural. Nele, cultura e currículo estão extremamente interligadas.

Nesse sentido, retomo o objetivo central deste exercício de pesquisa – identificar as coordenadas pedagógicas que possibilitem a localização de temas significativos presentes no âmbito cultural das crianças para a construção de conteúdos escolares – e o relaciono com os questionamentos trazidos por Reali (2011, p. 2):

[...] como professores e professoras têm realizado o diagnóstico sócio cultural das crianças ou mesmo os diagnósticos relacionados às diferentes aprendizagens? O que significa partir das realidades do/a aluno/a – como várias teorias apregoam? Como tais ‘realidades’ interferem de fato no planejamento?

Refletindo sobre essas questões, afirmo que a cultura é de extrema relevância e deve ser trazida à problemática escolar quando os aspectos são a elaboração do planejamento, como também para a construção dos conteúdos escolares e currículos. De modo a qualificar essa afirmação, trarei no tópico a seguir a concepção curricular que intercambia a abordagem multi/interculturalista, essa interligada ao pensamento freiriano.

### 3.3 SOBRE CURRÍCULOS

O currículo pode ser entendido como território de saber, de poder, de subjetividade e identidade, no qual deve ser construído mediante a contextualização histórica e cultural dos sujeitos que compõem o espaço formativo epistemológico. Assim, o currículo é articulação dos saberes, das vivências e experiências dos sujeitos, isto é, o currículo é a materialidade de uma prática educativa significativa enraizada na cultura. (FURTADO; CARMO, 2021, p. 2).

Esse excerto reverbera a temática explicitada nesta pesquisa, a qual busca estabelecer o viés orientador de que a prática educativa deve estar imbricada na cultura do educando. Essa relação mútua, prática pedagógica e cultura, é exposta no conceito de currículo multi/intercultural, o qual articula “[...] os conteúdos a realidade sociocultural e oportunize reflexão e problematização de questões socioeducacionais.” (FURTADO; CARMO, 2021, p. 2).

Diante dessa concepção curricular, Reali (2001, p. 105) salienta que “[...] os currículos de caráter pluralista e inclusivo disputam espaço e poder com modelos tradicionais, numa luta sem fim. Em diferentes países são elaboradas diferentes propostas com vistas a fortalecer o poder dos excluídos.” Em colaboração com esta afirmação, Neira (2014, p. 128) salienta que o currículo multi/intercultural “[...] tem como pressuposto básico a recorrência à política da

diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados.” Neira (2014, p. 130) ainda expõe que esse currículo

[...] pretende fazer ‘falar’, por meio do estudo das manifestações, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas sociais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade.

É válido ponderar que a perspectiva multi/interculturalista contrapõem-se ao tecnicismo, pois “[...] os precursores dessa proposta acreditam que o eixo curricular deve convergir em direção à realidade da vida social imediata.” (REALI, 2001, p. 105).

A abordagem tecnicista chega no Brasil nos anos 1970, sendo caracterizada “[...] pela racionalidade técnica, pela determinação de objetivos e de controle do processo educativo.” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82-83). Atualmente<sup>9</sup>, há o enfoque multi/intercultural sob o currículo, em que ele “[...] passa a ser visto como elemento de uma política cultural em que é tanto um território de produção ativa de cultura como um campo de contestação cultural.” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 83).

Sacristán (2000, p. 34), por sua vez, concebe o “[...] currículo como o projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” Logo, o currículo implica

[...] uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados que estão codificados de forma singular. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto [...] esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais [...] por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica. (SACRISTÁN, 2000, p. 34-35).

Diante desse viés conceitual, retomo minha problematização inicial: Os conteúdos culturais previstos nos currículos escolares condizem realmente com a vida das crianças? Quais são as vertentes filosóficas que os currículos escolares estão adotando? Quais são as forças que estão administrando a elaboração dos currículos nas escolas?

---

<sup>9</sup> Este avanço no campo curricular dar-se-á pela aprovação dos seguintes documentos e leis: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Em meio a tantos questionamentos, é notório a relevância da adoção de um currículo crítico de caráter multi/intercultural, pois, segundo Reali (2001, p. 108), ele “[...] implica, primeiramente, compreender, concordar e agir a partir de uma concepção ampla de cultura. Isto é, uma concepção que veja todas as formas culturais como válidas e legítimas.” Neira (2014, p. 129), equitativamente, demonstra que essa concepção curricular

[...] prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações. No currículo multicultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de expressão dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

O currículo, como um campo de debates e de ação política, deve, portanto, se difundir a partir da cultura que se encontra no âmbito escolar. Nesse sentido e para a concretização desse currículo, Reali (2001, p. 108) pontua que devemos nos preocupar com

[...] a ‘seleção’ de conteúdos. A escola, através do princípio elitista e homogeneizador que lhe é peculiar, desconsidera exatamente aquele conhecimento valorizado numa perspectiva multicultural, ou seja, o conhecimento que vem de ‘fora das muralhas’ da escola, que está na cotidianidade dos/as alunos/as, de suas famílias, de suas culturas específicas.

Reali (2001) apresenta nesse excerto uma abordagem curricular inspirada no legado teórico de Freire (2018), especialmente em seu livro *Pedagogia do oprimido*, no qual trarei maiores considerações no tópico “Universo temático de Freire: a cultura como território escolar”, presente neste estudo.

### **3.3.1 Currículo, educação crítica e legado freiriano**

Nas vertentes da educação crítica há o pensamento freiriano, tendo como viés uma “[...] pedagogia que capacita tanto dos estudantes quanto os professores a desenvolver uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo [...]” (AU, 2011, p. 251), sendo, ainda, indispensável a compreensão dessas relações que ocorrem entre homem-mundo, buscando compreender qual contexto que este sujeito está inserido. Neste sentido, perceber criticamente o mundo faz com que os sujeitos saibam ver a realidade nas quais estão dispostos,



sabendo, assim, “[...] refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade com base na reflexão crítica feita anteriormente.” (AU, 2011, p. 251).

Buscando circunscrever de melhor forma a concepção educacional aqui disposta, há o livro intitulado *Educação crítica: análise internacional*, organizado por Michael W. Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin (2011). Nele apresentam-se ideais nos quais a adoção dos docentes é essencial, para que seja, assim, efetivada a educação crítica em sala de aula:

- Ser socialmente consciente – reconhecer que há múltiplas maneiras de perceber a realidade que são influenciadas pela localização do indivíduo na ordem social;
- Ter uma visão afirmativa dos estudantes de origem diversa, vendo recursos de aprendizagem em todos os estudantes, mais do que considerar as diferenças como problemas a superar;
- Ver a si próprio como pessoa responsável e capaz de trazer a mudança educacional que tornará as escolas responsivas a todos estudantes;
- Entender como os aprendizes constroem o conhecimento e podem ser capazes de incentivar a construção do conhecimento dos aprendizes;
- Conhecer a vida dos estudantes, incluindo a reserva de conhecimento de suas comunidades;
- Usar o conhecimento sobre a vida dos estudantes para elaborar um ensino que faça do que eles já sabem, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes dos alunos para além do que já é conhecido. (ZEICHNER; FLESSNER, 2011, p. 18).

Através desses ideais, fica perceptível que o perfil docente deve ater-se a um emaranhado de especificidades, sendo também essencial as seguintes: sensibilidade social, caracterizada por “[...] perceber o processo de exclusão e de privilégio presente na realidade educacional, tendo em vista superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, que permeia os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade.” (UFFS, 2019, p. 35); e consciência histórica, na qual “[...] visa compreender e sensibilizar-se com as produções históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento.” (UFFS, 2019, p. 35). Nesse âmbito, ao reconhecer a pluralidade cultural, social e econômica que é encontrada na sala de aula, torna-se importante a adoção de uma pedagogia crítica, em que a cultura seja o ponto de partida inicial.

É de encontro com esse viés que a educação crítica se ocupa, buscando “[...] expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal de crianças e adultos.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14). Desse modo, faz-se importante identificar as relações de exploração e dominação que pairam ao redor das práticas educacionais, buscando, assim, combater, em conjunto, tais práticas (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

É frente a essa luta que a educação crítica se desdobra como um ato político. Vicentini e Verástegui (2015, p. 40) afirmam em seus escritos que:

A educação voltada ao olhar de Freire torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade, além de representar a necessidade de um comprometimento por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, ou seja, tornar a reflexão e ação crítica partes de um projeto social que não inclua apenas as formas de opressão, mas também desenvolva uma fé profunda permanente na luta para a superação das injustiças sociais na busca da humanização da própria vida.

Para isso, os educandos devem partir da consciência ingênua para a consciência crítica, conforme proposta por Freire. Dessa forma, é válido ponderar que “[...] todo o processo de conscientização é um ato político e educativo, portanto, os que se conscientizam, se politizam e assumem depois uma postura política.” (DICKMANN, 2020, p. 88). Isto é, a politicidade e a criticidade se formam quando o educando toma consciência do seu inacabamento. Dessa forma, ele sente-se instigado a caminhar incansavelmente em prol de *ser mais*, reconhecendo-se como

[...] inacabado e consciente de seu inacabamento, e é nessa incompletude que se dá a chave para o processo de educação. Pois, se admitíssemos o ser humano com concluso, teríamos que aceitar que não há mais o que ele aprender. Esse é um dos pontos mais importantes da concepção pedagógica de Freire, a consciência do inacabamento. A inconclusão humana é a possibilidade da educação. Porém, o método pedagógico deve se espelhar na essência humana inacabada para se credenciar como uma resposta a essa inconclusão, que é o caso da Educação Libertadora em detrimento da educação bancária. (DICKMANN, 2020, p. 88).

É nesse tocante que a educação se configura como um ato de despertar no educando a sede do conhecimento e saber mais, tendo, assim, a consciência que através dela ele se humaniza e se conscientiza, tomando posse de uma postura crítica e que não se detém a tudo que lhe é imposto arbitrariamente.

### 3.4 UNIVERSO TEMÁTICO DE FREIRE: A CULTURA COMO TERRITÓRIO ESCOLAR

Freire (2018, p. 119-120) aponta que é “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” Para ele, em antemão, é necessário investigar o universo temático da comunidade, que, por sua vez, irá definir os seus temas geradores. Dito de outra maneira, “[...] o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores.” (FREIRE, 2018, p. 121-122).

Isto é, ancorar-se em “temas ou assuntos diretamente vinculados ao pensar do povo, os/as educando/as” (REALI, 2001, p. 106).

Com isso, Freire propõe um estudo da realidade destacando que “[...] é na interação sujeito-realidade-sujeito que estabelece significados para e no mundo, para e na existência humana, em sua dimensão concreta: política, cultural, econômica.” (SCHNORR, 2015, p. 87).

Após analisarmos essa relação/interação do sujeito-realidade-sujeito (SCHNORR, 2015), faz-se possível estabelecer conexões com os conteúdos programáticos, sempre trazendo em consideração o eixo cultural dos educandos, pois “[...] investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis.” (FREIRE, 2018, p. 136). Seguindo esse raciocínio, Alves (2012, p. 180) sintetiza a concepção de conteúdo proposta por Freire. Para ela, o conteúdo é um

[...] instrumento cuja razão de ser encontra-se na tarefa de mediar processos de conscientização, visando à organização popular na direção de tomar a história nas próprias mãos e conduzir o próprio destino [...] o conhecimento assume contornos existenciais e políticos à medida que contém o desafio histórico de contribuir para que o sujeito compreenda e enfrente a realidade. (ALVES, 2012, p. 180).

Por isso, o compromisso do educador freiriano se configura

[...] em interpretar falas como situadas no mundo, falas reveladoras das condições de vida, falas grávidas de conteúdo transformador e de conteúdo alienador, dado que são impregnadas de visões de mundo, valores, formas combinadas socialmente de comportamento e organização de vida cotidiana, falas de seres humanos que na sua concretude sentem, fantasiam, sonham e se humanizam nas e pelas relações que vivenciam. (ALVES, 2012, p. 183).

Freire (2018) aponta maneiras para que possamos identificar a realidade vivida e trazida pelos educandos, estabelecendo o diálogo como uma ferramenta essencial para que haja uma investigação detalhada desse contexto social. Em síntese, pondera-se que “[...] os conteúdos devem ser buscados na realidade mediatizadora. Esse buscar inaugura o diálogo. Na investigação do universo temático e do conjunto de temas geradores inicia-se a tomada de consciência dos educandos e dos educadores quanto a eles.” (SCHNORR, 2015, p. 91).

No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (2018, p. 228) escreve que expõe o diálogo como uma prática que visa a humanização, pois é irredutível a compreensão que “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza [*sic*]”, pois ele se funda em quatro características: no amor, na humildade, na fé e na esperança (DICKMANN; DICKMANN, 2008). Para Freire, o diálogo é libertador, pois através dele se possibilita uma inserção crítica na realidade, desvelando-a de uma forma que nos possibilite a *ser mais*, sempre em um

movimento de ação-reflexão. Freire (2018, p. 109) destaca que o diálogo far-se-á no “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu [...]” e que pode muito bem se estender entre *eu-tu-nós-eu*<sup>10</sup>. Pronunciar o mundo significa modificá-lo, e assim compreender que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2018, p. 108). E é nessa perspectiva que “[...] o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora.” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 117).

O diálogo verdadeiro, segundo Freire (2018, p. 114), somente ocorre se há um pensar crítico nele, isto é, “[...] um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático.” É nesse cenário que “[...] educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.” (FREIRE, 2018, p. 77-78).

A educação problematizadora se inaugura no diálogo e expõe a relação que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2018, p. 95-96). Contrapondo-se a educação problematizadora, há a educação bancária<sup>11</sup>, caracterizada por Freire (2018, p. 82-83) da seguinte forma:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

O ensino bancário coloca o educando como um ser passivo, nessa concepção de educação não há dialogicidade. Por ser “[...] antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele

<sup>10</sup> Contribuição teórica trazida pela prof.<sup>a</sup> Dra. Noeli Gemelli Reali, orientadora desta pesquisa, durante reunião de orientação.

<sup>11</sup> A educação bancária, em suas características, relaciona-se com o modelo tradicional e tecnicista de educação.

mesmo elabora ou elaboram para ele.” (FREIRE, 2018, p. 142). Já no ensino problematizador e dialógico acontece uma troca constante entre educador-educando, resultando, assim, numa concepção de educação pautada no viés que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2011b, p. 25). Nessa concepção, o educando é um ser cercado de criticidade, que problematiza, que aponta e que dialoga o tempo todo com o educador, com sua experiência, isto é, com sua cultura. Aqui, extinguímos os conteúdos escolares que socializam o educando, e que reforçam a opressão, pois neste novo modelo de ensino a estratégia para a elaboração de conteúdos se dá em conjunto, entre educador-educando. Na educação problematizadora, o conteúdo “[...] jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.” (FREIRE, 2018, p. 142).

Ao ser tomada posse dessa dialogicidade ocorre a identificação de maneira mais precisa dos temas gerados nos quais são significativos para os educandos. Para tanto, “[...] esta investigação é um mergulho na realidade dos educandos, na convivência com eles, sentindo suas preocupações e captando elementos de sua cultura.” (SCHNORR, 2015, p. 91). Para isso, Freire (2018, p. 139) delimita:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas. Por isso é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural.

Quando não acontece a organização do conteúdo programático levando em consideração a realidade, a qual deve ser problematizada, ocorre-se a invasão cultural, caracterizada pela “[...] penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos impondo a estes sua visão do mundo.” (FREIRE, 2018, p. 205). Em contraponto, na visão dialógica entre educador-educando

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2018, p. 116).

Nesse apanhado de adversidades que podem ocorrer na construção do universo temático há de se ponderar sobre as situações-limite, nas quais exigem uma postura crítica dos educandos para a vossa superação. Para Alves (2012, p. 107):

As ‘situações-limite’ ocultam os temas geradores através dos quais o sujeito se realiza como um ser da práxis, porque exerce uma reflexão ativa e crítica sobre a própria ação, antes impensada porque submersa nas contradições inerentes à realidade social. Por isso, desvendá-las é condição *sine qua non* para o desempenho eficaz do ato pedagógico intencional, voltado para a libertação humana.

Complementando o exposto acima, é imprescindível compreender que as situações-limite também

[...] são obstáculos que se apresentam na existência humana. Mas, como afirma Freire, não podem ser vistas como ‘barreiras insuperáveis’. Elas são dimensões concretas e históricas da realidade, portanto passíveis de intervenção humana. Elas se apresentam como desafios a serem superados. As ações dos homens e mulheres sobre elas são chamadas de ‘atos-limites’. São as intervenções que superam o obstáculo. (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 105).

Nesse pressuposto emancipador, deve-se também selecionar as situações significativas, levando em consideração qual é o contexto que o educando está inserido. Portanto, os temas geradores escolhidos devem estar inteiramente interligados a tais situações, trazendo esta prática de forma intencional visando “[...] problematizar os problemas locais que representam situações-limite vivenciados pelos alunos, a fim de que possam sentir necessidade de querer conhecer mais a respeito, tomando consciência de que é preciso superá-los [...]” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 150), pois “[...] durante o processo educativo é preciso que os alunos ultrapassem a postura ingênua para alcançar uma postura crítica da realidade a qual está sendo estudada.” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 151).

Um grande exemplo da aplicação do universo temático dar-se-á pelos Círculos de Cultura, metodologia criada e utilizada por Freire em que o

[...] ponto de partida do ensino é o contexto social dos educandos. As atividades educativas partem do conhecimento que o educando já possui. No círculo de cultura, faz-se o levantamento do universo vocabular dos educandos, dos quais se escolhe o tema e a palavra geradora. Situações existenciais são criadas com o tema e palavra geradora (codificações temáticas) é debatida com os educandos. Em torno da palavra geradora, são desenvolvidas atividades de leitura e escrita por meio da criação das fichas-roteiro das famílias fonêmicas e da ficha de descoberta, que envolve debate sobre novos temas (temas dobradiças) e novas palavras emergentes no diálogo crítico travado entre educador e educandos (OLIVEIRA, 2017, p. 241-242).

Nota-se aqui o compromisso proposto por Freire (2018): traçar caminhos emancipadores, onde o educando possa olhar para sua cultura/realidade de uma forma ampla, criticamente, indagando-se perante as adversas situações, não tomando para si tudo que lhe é imposto arbitrariamente e autoritariamente. Nesse contexto, vemos a

[...] ação transformadora da realidade, enquanto um exercício da criticidade em direção à práxis política, constitui-se a partir de práticas educativas que despertam a curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho de sociedade e mundo a favor das pessoas e classes oprimidas. (MOREIRA, 2008, p. 98).

Há de se destacar a intencionalidade exposta de trazer o educando a um patamar de *ser mais*, processo de humanização proposto por Freire (2018), em que, diante da analogia que o humano é um ser inacabado, coloca que “[...] quando mais toma consciência que é inacabado, mais ele se movimenta em direção de saber sobre si e sobre a sua realidade.” (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 51). A educação é uma ferramenta imprescindível e insubstituível para *sermos mais*, pois, para Freire (2018), esse processo far-se-á na coletividade, na convivência em grupo.

A partir disso é notória a relevância de abordarmos que os conteúdos escolares possibilitam o alcance dessa apreensão da realidade cultural que nos detém, objetificando-se à humanização. Para isso, deve-se alavancar um “[...] conteúdo que ajuda o homem [...] a apropriar se de instrumentos culturais e simbólicos importantes para a compreensão e a transformação da realidade, do problema que ali se coloca como contradição a ser anunciada, denunciada e superada pela pronúncia do novo [...]” (ALVES, 2012, p. 228), a fim de explicitar o compromisso social e intelectual que deve ser alcançado por meio dos conteúdos escolares.

#### 4 A BASE METODOLÓGICA DE ENSINO FREIRIANA

Este capítulo busca discutir os resultados da pesquisa, trazendo à tona os aspectos teóricos oriundos do levantamento dos artigos localizados no *site* da ANPEd. Os estudos provenientes dessa busca demonstram, em suma, o processo metodológico de ensino-aprendizagem freiriano. Sobremaneira, esse aprofundamento teórico veio a complementar os saberes que foram se construindo ao longo desse exercício inicial de pesquisa. Seguindo essa linha de raciocínio, enfatizo que o levantamento bibliográfico oriundo na ANPEd se somou as minhas vivências acadêmicas, e assim pude me aproximar, no que chamo nesta pesquisa de coordenadas pedagógicas. Coordenadas que buscam orientar os docentes na localização de temas significativos da cultura das crianças que culminaram, posteriormente, na construção de conteúdos escolares que atendem esse viés orientador.

Portanto, nesta pesquisa, coordenadas pedagógicas são compreendidas como abordagens, práticas, conceitos, procedimentos, linhas e caminhos que possam ser seguidos para a construção de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem, isso tudo imbricado à construção dos conteúdos escolares que visam trazer à prática pedagógica aspectos relevantes do âmbito cultural das crianças. A proposta em questão busca legitimar a pluralidade cultural que cerca o território escolar localizando pontos de atenção ou temas significativos que possam ser transformados em conteúdo escolar. Diante disso, meu objetivo é esmiuçar abordagens e procedimentos pedagógicos que trazem consigo esse viés.

Dessa maneira, neste capítulo final, apresentarei os procedimentos didático-metodológicos que se entrelaçam com o problema deste estudo. Destacarei, contudo, duas coordenadas que vivenciei na minha trajetória formativa no curso de Pedagogia: os *três momentos pedagógicos* e o *processo cartográfico*. Ressalto que a aproximação, especialmente com o *processo cartográfico*, aconteceu no final dessa caminhada investigativa, em que pude relacioná-la profundamente com a perspectiva freiriana. Já a abordagem dos *três momentos pedagógicos* pude experienciar na prática docente ocorrida no estágio não obrigatório, tendo, também, o aprofundamento dos seus processos norteadores nos componentes curriculares de Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental II, ministrado pelas professoras Dra. Solange Maria Alves e Dra. Jane Donini Rodrigues, e também em Didática das ciências da natureza I, ministrado pela professora Dra. Iône Inês Pinsson Slongo.

Desse modo, neste capítulo trarei a revisão teórica oriunda dos artigos localizados e catalogados no *site* da ANPEd e, posteriormente, as coordenadas pedagógicas que se encaixam e se derivam da proposta estabelecida por Paulo Freire.



Dito isso, parto da premissa que a base metodológica de ensino freiriana pode ser considerada a principal coordenada pedagógica, pois é ela que orienta grande parte das experiências escolares com base na atenção aos temas significativos das culturas existentes. A busca temática, segundo Freire (2018), deve estar ancorada numa percepção crítica da realidade dos educandos. No entanto, para que haja a interpretação de uma situação significativa da realidade concreta é necessário ocorrer, primeiramente, o levantamento de elementos centrais da localidade na qual o ato educativo será implantado, para que, consecutivamente, ocorra o processo de codificação, este caracterizado por ser uma “reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens” (FREIRE, 2018, p. 122). Conforme Freire (2018), a codificação servirá para que o sujeito se reconheça na situação existencial na qual foi codificada, e que, respectivamente, “[...] reconheça neste, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos.” (FREIRE, 2018, p. 135). Em consonância a isso, ocorre o processo de decodificação, fundamental para a realização da análise crítica da situação que foi codificada anteriormente (FREIRE, 2018). A decodificação se configura, conforme exposto por Alves (2012, p. 226), como “um momento de admirar, de distanciar-se do cotidiano para vê-lo a partir de outro lugar.” Sinteticamente, esses momentos são caracterizados na prática como uma problematização que ocorre concomitantemente entre educandos-educador, sendo essa implementada por

[...] meio de um processo de codificação e decodificação de uma ‘situação-problema’ que é apresentada aos estudantes, ou levantada por eles. Neste momento, a ‘situação-problema representa uma totalidade codificada a ser decodificada pelos estudantes, que depois de refletir criticamente sobre as condições materiais, geram temas para a análise e a ação’. (AU, 2011, p. 251).

Nesse sentido, percebe-se que a investigação temática traz em sua essência a visão de mundo dos educandos, com aspectos que ancoram a sua forma de agir e pensar sobre ele. Para tanto:

Trata-se de conhecer o ‘pensamento-linguagem’ de homens e mulheres concretos que constituem uma dada localidade (historicamente situada e circunstanciada) – o seu dizer, o seu pensar, o seu fazer como práxis, porque orientada por visões de mundo construídas nas e pelas mediações sociais, que, por sua vez, encerram dimensões políticas, ideológicas, culturais a atravessarem o pensamento-linguagem humano nos diferentes lugares sociais que se encontram. (ALVES, 2012, p. 223).

Logo, ao reconhecer o pensamento-linguagem dos educandos inseridos no ato educativo, é imprescindível a realização da redução temática, passo no qual procede o de decodificação, sendo caracterizado por “[...] um trabalho da equipe interdisciplinar, com o

objetivo de elaborar o programa e identificar quais conhecimentos científicos são necessários para o entendimento dos temas.” (RAMBO, 2017, p. 93). Vigotski sinaliza que os conhecimentos já trazidos pelos alunos são denominados *conceitos cotidianos* ou *espontâneos*, advindos da sua prática social, em que tornam-se estopim para a formação dos conceitos científicos, estes caracterizados por serem “[...] adquiridos em sala de aula e se relacionam àqueles não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança.” (COELHO; PISONI, 2012, p. 149). Nesse tocante, entende-se que não é só possível como é desejável apresentar aos educandos o conhecimento científico de maneira a relacioná-lo com a vida cotidiana. Assim, surge o pressuposto básico de que a “[...] *relação conhecimentos populares-conhecimentos eruditos tem como pressuposto básico, na perspectiva apresentada por Paulo Freire, o respeito que devemos ter aos saberes dos educandos sem, contudo, negligenciar o ensino dos conteúdos.*” (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 4)<sup>12</sup>.

Ainda seguindo nesse raciocínio, Freire (2018, p. 137) sinaliza que: “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação da sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.” Complementando o seguinte exposto, e reafirmando o ideal freiriano, Zanardi (2013, p. 14) mostra que “[...] *o currículo, numa acepção freireana, não ignora o legado cultural já construído a partir dos conhecimentos acadêmicos e científicos, mas pretende estabelecer um diálogo entre sujeitos em processo de conhecimento mediado pelo mundo vivido.*” Desse modo, o conteúdo a ser aprendido por meio de um currículo problematizador possui por intencionalidade ajudar

[...] o homem a humanizar-se, a apropriar-se de instrumentos culturais e simbólicos importantes para a compreensão e a transformação da realidade, do problema que ali se coloca como contradição a ser anunciada, denunciada e superada pela pronúncia do novo. Daí que conhecer é ato de admirar a realidade. (ALVES, 2012, p. 228).

Outrossim, a educação realizada por meio de temas geradores evidencia a necessidade de que “[...] estes temas precisam ser, não só apreendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes.” (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 40). Aqui aparece outra coordenada orientadora do processo decisório que busca trazer aspectos da cultura imediata das crianças. Esse componente do processo freiriano

---

<sup>12</sup> Todos os excertos abstraídos dos estudos capturados no *site* da ANPEd constarão na análise em itálico. E quando citações integrais: em itálico e afastadas da margem esquerda em 4 cm.

necessita de observação atenta. Desde modo, os educandos aprendem de forma ativa, alavancando-os criticamente, logo, compreende-se que a “[...] adoção de temas geradores, vem possibilitar a construção do conhecimento por meio da investigação, onde educador e educandos unem-se na busca pelo conhecer.” (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 42). Tratando-se sobre a relação educando-educador, essa

*[...] tem a ver com o clima pedagógico, caracterizado pelo diálogo, respeito, amorosidade esperançosa, em relações justas, sérias, humildes, generosas. O/a professor/a exercita a escuta sensível, incentivando o exercício da fala do/a estudante, mostrando abertura para indagações, curiosidades, inibições, gosto estético, inquietude e linguagem. (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 5).*

Nesse sentido, percebe-se que o diálogo é um importante e indispensável instrumento para a escuta e reconhecimento do educando inserido no ato educativo. O educador deve exercer também “a responsabilidade com o diálogo em torno da realidade dos educandos e educandas” (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 46), pois somente assim a educação torna-se libertadora, deixando de ser apenas um ato de depósito de conhecimento para ser um movimento constante de problematizar a realidade ali encontrada (DICKMANN; DICKMANN, 2008).

Outrossim, o diálogo “[...] pode acarretar uma reflexão ativa em relação a outros seres humanos, ele é fundamentalmente social, fundado no mundo material (incluindo-se a sociedade), exigindo, portanto, pensamento crítico.” (AU, 2011, p. 252). Portanto, a dialogicidade se caracteriza como uma coordenada instrumental da emancipação do educando, pois através dele há a percepção da execução de uma práxis transformadora de mundo. Essa práxis resultará, por conseguinte, em “[...] uma consciência de mundo, não mais ingênua como no início, mas agora cada vez mais crítica e menos alienante [...]” (DICKMANN, 2020, p. 52) e que caminhará em prol do processo de humanização do educando. A humanização proposta por Freire é concebida e enraizada no cotidiano, sendo ela

*[...] uma preocupação em, além de construir o ser humano também mudar a sociedade, ou como o próprio Freire afirma, de mudar o resultado da ordem injusta. Pois, não é somente o ser humano que está incompleto, mas a realidade também. Mudar o ser humano significa mudar o mundo onde ele vive, transformar a realidade injusta em outra que impeça a desumanização. (DICKMANN, 2020, p. 31).*

É perante isso que a concepção freiriana de conhecimento se instaura, como um ato que levará o educando a humanização, conforme sinalizado por Ramacciotti e Saul (2015, p. 4):

*A concepção de conhecimento, em Freire, está atrelada à concepção de inacabamento dos seres humanos. Mulheres e homens só podem ser educados porque*

*a natureza humana permite que se ultrapasse o conhecimento e o condicionamento por meio do processo educativo. Tal característica se realiza na própria vocação para a humanização, a busca do ser mais, através da qual o ser humano se aventura curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela liberdade.*

Em completude com este pensamento de transformação do mundo e desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, permanece fundamental a premissa já elencada de:

*Assumir a prática social como ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento, leva ao entendimento de que os conteúdos de aprendizagem podem ser tratados como meios para conhecer ou responder às questões postas pela realidade experiencial dos/as estudantes, que expressem a condição global e complexa da realidade percebida, implicando a existência de processos que viabilizem a expressão do homem e da mulher, sua humanização, que se encontra implícita na humanização do mundo. (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 12).*

Assim, há a relevância de trazer ao contexto da aprendizagem a vida cotidiana dos educandos, como prática de transformação de mundo na medida que o aluno transforma o seu conhecimento ingênuo ou espontâneo num novo saber, que, por sua vez, é capaz de modificar uma prática. Alunos que praticam linguagem de ódio por tê-la aprendido em seu ambiente cultural podem abandoná-la quando essa passa a ser estudada a partir de um diálogo emancipador. É válido, portanto, ponderar o papel dialógico que ocorre entre educador-educando na concepção de educação libertadora, o qual busca compreender o movimento de aquisição de conhecimentos como um processo de construção, que ocorre coletivamente e mutuamente.

Salientar o diálogo como um agente de transformação é compreender que ele

*[...] se faz na práxis, ação-reflexão, por isso que ele transforma o mundo. É nessa unidade de reflexão e ação que o diálogo se torna autêntico. Somente a ação sem reflexão se torna um ativismo vazio, um fazer por fazer; e a reflexão sem ação se torna um intelectualismo inerte e enclausurado, não há pronúncia e nem transformação, é a ausência do diálogo. (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 55).*

Diante disso, nota-se a relevância que a ação dialógica seja intencional, pois ela, conforme Ramacciotti e Saul (2015, p. 4), “[...] *faz parte da natureza histórica de mulheres e homens. Portanto, é importante frisar que não é bate-papo nem uma tática para fazer amigos, ou um método, uma técnica para obter resultados. A relação dialógica se consolida na práxis social transformadora.*” O diálogo como ação transformadora faz com que se possa compreender que:

*Dizer a palavra para pronunciar o mundo é um direito de todo o ser humano, é inerente à vida, não é um privilégio de uns sobre outros. Da mesma forma, não há palavra verdadeira de uns para os outros, mas o diálogo, numa comunidade discursiva intersubjetiva de um com o outro, numa relação horizontalizada e comprometida com a emancipação humana. (AGUIAR, 2013, p. 12).*

Em colaboração com esse aparato, o diálogo no processo de ensino-aprendizagem ocorre como um processo de

*[...] interação, numa relação horizontal, entre intersubjetividades, numa relação de dialogicidade entre educador-educando e educando-educando. Educadores e educandos são sujeitos do processo, autônomos, curiosos, críticos, criadores e conscientes de sua história, de sua cultura e de sua humanidade. (AGUIAR, 2013, p. 13).*

Aqui, reitera-se uns dos pressupostos fundamentais da pedagogia freiriana, ou seja, a problematização. Problematização essa que despertará no educando a curiosidade epistemológica, sendo caracterizada pelo exercício do pensamento crítico.

*De acordo com Freire, a curiosidade é necessidade ontológica, mas que pode ultrapassar os limites do domínio vital para tornar-se produtora de conhecimentos. Segundo o autor, para superação de uma curiosidade a outra, da ingênua para a epistemológica, é necessário uma ação problematizadora que possibilite aos educandos uma visão crítica do mundo que os cerca. Ele destaca que foi esta capacidade de olhar curiosamente o mundo que tornou os seres humanos capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade, de ingênua à epistemológica. (MARTINS, 2015, p. 9).*

A curiosidade epistemológica possibilita ao educando a conscientização crítica da realidade na qual ele está inserido. Através dessa conscientização há o direcionamento para a uma educação que preze pela emancipação e libertação do educando, impulsionando-o a ir a busca, constantemente, do saber epistemológico. Entendo, portanto, que a curiosidade epistemológica se constitui numa importante coordenada capaz de movimentar a ação pedagógica.

#### 4.1 OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

No percurso da minha caminhada, além dos estudos bibliográficos, localizei no curso de Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó duas orientações metodológicas que ampliam o legado freiriano na sua luta pelo reconhecimento das culturas locais como ponto de partidas para organização dos conteúdos escolares: os chamados *três momentos pedagógicos* (3 MPs) e

o *processo cartográfico*. Examinarei primeiramente os três momentos pedagógicos e, posteriormente, o processo cartográfico.

A proposição didática dos três momentos pedagógicos é fundamentada na perspectiva freiriana e, assim, adaptada pelos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009). Os 3 MPs relacionam-se inteiramente com a abordagem temática freiriana, essa também desenvolvida pelos referidos autores, sendo que, em ambas abordagens, o currículo parte da seleção de conteúdos e conceitos que condizem com as situações-limites<sup>13</sup> imersas na realidade dos educandos, relacionando-as com os conceitos científicos que serão ensinados posteriormente (SOLINO; GEHLEN, 2014).

Tratando-se, efetivamente, dos 3 MPs, é válido salientar a presente proposição didática e seus devidos passos, esses subdivididos em problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Na problematização inicial:

Apresentam-se situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas, embora também exijam, para interpretá-las, a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas. Organiza-se esse momento de tal modo que os alunos sejam desafiados a expor o que estão pensando sobre as situações [...] a meta é problematizar o conhecimento que os alunos vão expor, de modo geral, com base em poucas questões relativas ao tema e às situações significativas [...] em síntese, a finalidade deste momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno, ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 200-201).

Em consonância, Solino e Gehlen (2014) apontam que o problema parte da obtenção e desenvolvimento do tema gerador, compreendendo-se que esse tema, “[...] por sua vez, implica em trazer à tona o entendimento dos sujeitos acerca da realidade em que estão imersos, isto é, seus níveis de consciência sobre ela, para que possa ser percebida e superada.” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 143). Desse modo, faz-se imprescindível identificar as situações significativas imersas no contexto dos educandos, que partem, em suma, da

[...] relação destas com as contradições sociais e econômicas mais amplas da sociedade, as quais estão contidas nos Temas Geradores. Um exemplo em que há situações desta natureza é apresentado pelo autor como o fenômeno da seca, que abrange boa parte do nordeste brasileiro, podendo ser um dos Temas Geradores para

---

<sup>13</sup> “[...] as situações-limite são dimensões desafiadoras ou problemas que emergem da atividade dos homens e que, para eles, nem sempre são percebidas como tais. Estas não devem ser pensadas como barreiras insuperáveis, mas como possibilidades de mudanças, as quais podem ser verificadas e superadas com base nas próprias ações humanas de enfrentamento sobre a realidade. As situações-limite não devem ser tratadas de modo pragmático e nem pessimista pelos sujeitos. No contexto escolar, é desejável que o professor incentive o desenvolvimento de uma percepção crítica dos educandos sobre essas situações para além daquilo que se mostra aparente. Identificar e pensar sobre as situações-limite e buscar estratégias para sua superação é um dos objetivos da perspectiva freireana.” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 143).

a população dessa região do Brasil. Neste contexto, a superação deste problema da seca é fundamental para o desenvolvimento econômico da região, apresentando implicações diretas com o modo de vida das pessoas. (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 143).

Contudo, vale ponderar que as situações significativas podem ir além de problemas de ordem econômica e social, trazendo à discussão as diversas vivências cotidianas dos educandos. Outrossim, na problematização inicial, os educandos trarão à discussão suas infinitas percepções sobre a temática estudada. Assim, esse movimento problematizador colocará o educando como sujeito ativo do processo de aprendizagem, valorando seus conhecimentos pré-estabelecidos, de modo a avançá-los posteriormente para a obtenção do conhecimento científico/epistemológico.

Em completude a isso, nesse primeiro momento também ocorre a aproximação do educando com o objeto do conhecimento, que é entendido como o conhecimento

[...] produzido historicamente pela humanidade e que, em um conjunto de ações coletivas, tornou-se saber sistematizado e formalizado. A partir desse pressuposto, compreende-se que a concepção de educação para Freire baseia-se numa intrínseca relação entre sujeito e objeto e, sendo assim, os conhecimentos trazidos pelos alunos, oriundos do senso comum, também darão significados aos objetos de conhecimento. (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 145).

Salienta-se nessa direção que, para Freire (2018), o objeto do conhecimento é entendido como o tema gerador, o qual apresenta em sua essência as situações-limites que devem ser superadas, conforme elencado anteriormente.

Após a delimitação do tema gerador/objeto do conhecimento, ocorre a organização do conhecimento, momento esse que parte da discussão teórica e conceitual da temática estudada. Conforme Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 201), é nesse segundo momento são selecionados os conhecimentos

[...] necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento, sob orientação do professor. As mais variadas atividades são então empregadas, de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadas.

É nesse tocante, e com a mediação do professor, que o educando conceitualiza os conhecimentos científicos, assim como encontra soluções aos problemas postos no primeiro momento dos 3 MPs. Perante isso, Solino e Gehlen (2014, p. 149) elencam que “[...] o problema em estudo, o qual está vinculado ao Tema Gerador, ainda continua sendo o objeto de

conhecimento e os conceitos científicos são o fim e não o ponto de partida no processo didático-pedagógico.” No entanto, é importante destacar que “[...] não são apenas os conceitos científicos que precisam ser destacados nesse momento, mas também a forma metodológica com a qual o professor conduz seus alunos à compreensão desses conhecimentos.” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 157). As autoras ainda pontuam que

[...] no momento de construção dos saberes dos estudantes, o professor precisa sistematizar os conhecimentos que foram gerados por eles, não no sentido de trazer respostas finais, mas sim, de assumir o papel de crítico, questionando-os. Assim, quando os alunos apresentam argumentos incompatíveis com as explicações científicas, o professor deve discutir novas ideias, propondo contraexemplos, sendo possível ao estudante construir seu conhecimento com a ajuda do professor. (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 150).

Assim, o educando torna-se o sujeito ativo e protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem dos conceitos científicos vislumbra no educando a percepção crítica da sua realidade, fazendo-o superar as situações-limites e incentivando-o a direcionar-se à consciência máxima possível (FREIRE, 2018). Em relação a isso, Freire (2008, p. 30-31) ainda destaca que:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [E ainda acrescenta:] a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Relaciono esse excerto com o pensamento freiriano trazido por Dickmann (2020, p. 77), o qual salienta que educador precisa estar “[...] impulsionado a partir da realidade em suas reflexões, o mundo é o mediatizador do ato educativo; e não é uma encenação, um faz de conta, mas uma preocupação séria em refletir sobre ele para transformá-lo.” Em colaboração com esse viés, enfatiza-se que os temas geradores precisam estar intimamente interligados com o mundo, pois “não há separação entre o pensar dos homens e o seu contexto” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 151).

O percurso didático-metodológico aqui explicitado finda-se na aplicação do conhecimento, momento esse destinado a

[...] abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento [...] A meta pretendida com este



momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação científica com situações reais. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 202).

Complementando o exposto, Solino e Gehlen (2014, p. 157) explicam que “[...] é neste momento que também é possível desenvolver a etapa do registro das atividades, em que os alunos são convidados a confeccionarem um relatório escrito ou desenhado e ainda discutir alguns aspectos gerais relacionados ao seu cotidiano.” Todavia, na aplicação do conhecimento o educador poderá perceber a compreensão dos educandos acerca dos conceitos científicos/conteúdos escolares que foram discutidos e problematizados ao longo dos 3 MPs, sendo que ele também será capaz de “[...] propor novas situações que não estejam necessariamente relacionadas ao problema inicial, mas que podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.” (SOLINO; GEHLEN, 2014, p. 157).

Frente a esse apanhado didático-metodológico, destaco o experienciar dos 3 MPs na prática docente, pois foi por meio desse procedimento de *fazer e criar* aulas que vivenciei o estágio obrigatório dos anos iniciais do ensino fundamental. Através dos 3 MPs e dos pressupostos freirianos pude vivenciar uma prática docente que parte da realidade das crianças, e que o aprendizado se dá em uma troca mútua e constante entre educador-educando-educador e educando. Nesse tocante, destaco que, no mesmo cenário que me inquietou a realizar essa pesquisa, pude experienciar um fazer pedagógico diferenciado (apesar de todas as limitações impostas, como o uso da apostila), o qual valoriza o legado cultural, social e econômico das crianças, e que considera tais aspectos para a aprendizagem dos variados conteúdos escolares.

Diante disso, afirmo que os passos aqui sintetizados proporcionam ao currículo escolar meios nos quais evidenciam as situações significativas vivenciadas pelas crianças, a fim de ocorrer a problematização acerca delas. Nessa conjuntura é que acontece o “processo dialógico e problematizador” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 194), estruturando-se em um ato educativo que a aquisição do conhecimento dar-se-á pela problematização. Problematização na qual vislumbra-se na visão de mundo do aluno, e que, sobretudo, qualifica-se na possibilidade da geração de infinitas e proveitosas reflexões acerca dos conhecimentos já estabelecidos na vivência frente a sua realidade cultural.

#### 4.2 PROCESSO CARTOGRÁFICO ENTRELAÇADO COM O PENSAMENTO FREIRIANO

O processo cartográfico constitui-se numa experimentação pedagógica que vem sendo elaborada ao longo do exercício docente e investigativo pela professora Dra. Noeli Gemelli Reali junto aos estudantes das licenciaturas, enquanto responsável pelo componente curricular de Didática Geral.

A coordenada principal da ideia do processo cartográfico segue a lógica da linguagem cartográfica deleuzo/guattariana. A autora compara o docente a um cartógrafo que anda pelo mundo a descobrir e marcar novos lugares. Nessa caminhada ele desenha o seu caminho no campo da cultura. O primeiro é o território das culturas existentes na sociedade. É desse olhar panorâmico que o docente/cartógrafo olha com atenção os marcadores iniciais de estudo (ou de viagem). Tais marcadores ou pontos de atenção, como Reali (2023) escreve, nascem dos mapas escolares. Os mapas escolares indicam exatamente esses pontos iniciais e eles correspondem, de certa forma, ao universo temático e aos temas geradores pensados por Paulo Freire. Seguindo esse raciocínio, Reali (2023, p. 10) ainda pontua que:

O mapeamento é, em síntese, o reconhecimento de situações relevantes, ponto de parada para tomada de decisões pedagógicas. Cartografar significa, aqui, reunir informações, analisá-las e propor uma ação interventiva, performática e alegre. Para tanto, o docente/cartógrafo/artista poderá lançar mão de diversos instrumentos para localizar situações, conhecimentos interessantes.

Desse modo, os mapas presentes nessa proposta pedagógica servirão para orientar o docente em sua prática na sala de aula, de modo a auxiliá-lo, também, a compreender o contexto cultural em que os educandos estão inseridos. Um mapeamento escolar também pode ser completado com “[...] informações advindas de questionários, de entrevistas, de conversas informais, de observações (empíricas e investigativas), de análise documental, de diário de campo, de um dossiê temático, etc.” (REALI, 2023, p. 10). Ela ainda explica que existem muitos tipos de mapas escolares como o mapa geral do país, do estado, da cidade e do bairro, mapa histórico e pedagógico da escola, mapa sociocultural e cognitivo da sala de aula, entre outros. Destaca-se, ainda nesse sentido, que a construção desses mapas parte da “interconexão entre aspectos micro e macro sociais” (REALI, 2023, p. 13). Em vista disso, é importante que os mapas que circundam a escola sejam elaborados no coletivo desse espaço, numa relação conjunta entre os docentes, os quais poderão discutir fenômenos de esfera macro, como também, da esfera micro – que se relacionam precisamente com os saberes escolares.

É em conformidade com esses aspectos que Reali (2011, p. 5) sinaliza que os mapas orientadores, que são elaborados a partir de:

Grandes categorias socioculturais como trabalho, educação, saúde, ambiente, economia, cultura, religião, arte, tecnologia, meio ambiente, etc., são categorias centrais da vida humana. Todas as pessoas estão de alguma ou de outra forma enredadas nessas categorias. Como estes aspectos se vinculam e afetam o país, o estado, o município, o bairro e as pessoas (em que dimensão essas conexões se dão, em que medida elas são interrompidas, modificadas ou intensificadas, etc.) tornam-se fundamentais para o planejamento educacional.

Nota-se que o levantamento dessas categorias se assemelha, em suma, com a busca do universo temático proposto por Freire (2018). Portanto, os quadros podem revelar qualquer temática, para que assim o docente possa cartografar como o tema está disposto na realidade cultural das crianças e quais são as percepções delas sobre o mesmo. Os mapas de ordem mais macro indicam o ambiente cultural mais amplo que envolve a cultura local. Por exemplo, um quadro do grave desemprego no País é resultado da soma do desemprego de cada estado, que, por sua vez, é contabilizado pelo somatório de desemprego das cidades – das cidades onde vivem os estudantes. O docente/cartógrafo precisa dessa informação de sua sala de aula. Isto é, existem muitos familiares desempregados na sua sala de aula? O que acontece numa família quando um ou mais provedor fica desempregado? Como essa situação pode afetar a criança e seu aprendizado? Dessa forma, o docente/cartógrafo consegue estabelecer conexões entre situações macro e micro. Essa informação, se for significativa, irá orientar a escolha temática e do conteúdo escolar. De modo a explicitar os aspectos contidos nos questionamentos desdobrados anteriormente, trago, a seguir (Quadro 1), um levantamento de dados socioculturais elaborado por estudantes orientadas pela prof.<sup>a</sup> Dra. Noeli Gemelli Reali (2011).

Quadro 1 – Dados socioculturais

<b>Alunos</b>	<b>Renda</b>	<b>Religião</b>	<b>Etnia</b>	<b>Parentalidade</b>	<b>Localidade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Idade</b>
<b>Ana Paula</b>	3 salários	Católica	Italiana	Pai e mãe	Boa Vista	Vigilante	10
<b>Claudete</b>	1 salário	Católica	Italiana	Pai e mãe	Boa Vista	Catador de papel	10
<b>Daniel</b>	2 salários	Católica	Brasileira	Pai e mãe	Boa Vista	Pedreiro	11
<b>Débora</b>	2 salários	Evangélica	Brasileira	Pai e mãe	Boa Vista	Pensionista	10
<b>Driele</b>	1 salário	Católica	Brasileira	Mãe	Boa Vista	Informal/ Catador de papel	11
<b>Emeline</b>	4 salários	Evangélica	Brasileira	Pai e mãe	Bom Pastor	Operador de máquina	10
<b>Felipe</b>	4 salários	Católica	Italiana	Pai e mãe	Boa Vista	Costureira/motorista	9
<b>Gilberto</b>	2 salários	Católica	Brasileira	Pai e mãe	Boa Vista	Informal	12
<b>Gleici</b>	5 salários	Católica	Brasileira	Pai e mãe	Boa Vista	Comerciário	10

Fonte: recorte do quadro elaborado em uma sala de aula por estudantes orientadas por Reali (2011).

Perante isso, nota-se que os mapas da escola são um olhar mais atento do território escolar que a criança frequenta. Ele funciona tanto para encontrar assuntos ou temas para os conteúdos escolares quanto para identificação de problemas ou potencialidades da escola. No caso do mapa contido no Quadro 1, pode-se concluir que ele traz em seus aspectos um levantamento significativo, o qual pode ajudar o docente a compreender expressivamente a realidade local da turma que ele está atuando. Em conformidade a isso, Reali (2011) também propõe que um dos mapas da escola se dá pela observação do espaço escolar como um todo, partindo de elementos como mapa arquitetônico da escola, entrevistas/questionários e análise documental (Projeto Político Pedagógico – PPP). Especificamente na análise arquitetônica, pode-se observar as diferentes características que circundam o meio escolar, como a presença de área verde, se há um pátio escolar espaçoso, se o tamanho da construção condiz com o número de alunos que ela atende, entre outros aspectos. Dentre esses aspectos, Reali (2011, p. 6) enfatiza a importância de analisar:

O tamanho e número de salas de aula, de banheiros e outras dependências da escola, áreas cobertas, salas de jogos, ginásios, sala para teatro e reuniões, biblioteca, refeitório, laboratórios, etc. são espaços vitais numa escola. As condições arquitetônicas potencializam ou limitam certas práticas pedagógicas e podem interferir em alguns casos na qualidade da aprendizagem e no desempenho escolar. Salas muito pequenas, por exemplo, dificultam certos tipos de atividades didáticas. As escolas que não possuem áreas cobertas para esportes inviabilizam uma série de atividades esportivas que seriam possíveis e adequadas para os/as estudantes. Da mesma forma, a iluminação, a ventilação, a qualidade da construção, o espaço de lazer do/as estudantes devem ser suficientes e adequados. Os pátios devem ser arborizados e amplos garantindo espaço e mobilidade sobre tudo para as crianças. A arquitetura, portanto, não é neutra. Os espaços são políticos. Eles expandem ou encolhem as possibilidades pedagógicas.

Tendo em vista que o espaço escolar não é neutro, e há tensionamentos políticos que transitam entre ele, é válido ponderar a presença de correntes, como a tecnicista, que rondam esse espaço. Assim, a preocupação com a seleção de conteúdos escolares que condizem com a vertente teórica adotada pela instituição escolar deve prezar pela pluralidade cultural que ali está presente. É frente a isso que Reali (2011, p. 6) destaca que o docente deve

[...] conhecer como são selecionados e organizados os conteúdos escolares (sentido amplo e restrito). A classificação, hierarquização e escolha dos conteúdos escolares são funções centrais no processo educativo. Dessa escolha vai depender, em grande parte, a constituição daquilo que se chama formação da cidadania. A capacidade de reflexão, de análise, de posicionamento crítico frente às grandes questões sociais, ambientais, culturais, econômicas e religiosas, depende da qualidade do conteúdo selecionado. De igual importância são as ações metodológicas, os princípios e práticas de avaliação.

Relaciono os pontos destacados no excerto anterior com os pressupostos de Freire (2018), que sinalizam a relevância de um conteúdo escolar que preze pela conscientização crítica do educando, ou seja, pelo ser mais. Prezar pela emancipação do educando, e pela sua conscientização, começa pela escolha do conteúdo didático/escolar, pois afirmo que através dele acontece o direcionamento do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico e crítico. Destaco, ainda, que escolher o conteúdo escolar que condiz com a realidade cultural da turma que o ato educativo será implantado é, além de uma escolha pedagógica, uma escolha política.

Além disso, é perceptível que a construção de quadros/mapas é dinâmica e faz com que o docente conheça as preferências e realidades das crianças com quem ele está atuando. Outrossim, vários conteúdos escolares podem partir desses levantamentos que culminam a construção de um quadro, aproximando de forma precisa o conhecimento que as crianças já possuem com aquele que elas irão adquirir, ou seja, o científico/epistemológico. Tratando-se, propriamente, da aquisição de saberes e do processo de ensino-aprendizagem das crianças, Reali (2011) traz em seus estudos um levantamento de dados gramaticais – redação ou caderno (Quadro 2). Esse quadro também foi elaborado por estudantes do curso de Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):

Quadro 2 – Dados gramaticais (redação ou caderno)

Alunos	Caligrafia	Acentuação	Pontuação	Parágrafos	Concordância	Títulos e margens	Estrutura textual
Ana Paula	Ótima	3	Sem problema	Orientar	Sem problema	Presente	Sem problema
Cleci	Legível	7	Vários	Orientar	Grande dificuldade	Orientar	Sem conclusão
Darci	Legível	7	Vários	Orientar	Grande dificuldade	Orientar	Sem conclusão
Dorival	Legível	2	Vários	Orientar	Orientar	Orientar	Sem conclusão
Diana	Ótima	4	Ponto final	Orientar	Orientar	Orientar	Sem conclusão
Emanuele	Orientar	3	Sem problema	Orientar	Orientar	Presente	Sem conclusão
Fernando	Orientar	7	Ponto final	Orientar	Grande dificuldade	Orientar	Frase sem sujeito
Gerson	Ótima	3	Vários	Orientar	Orientar	Orientar	Sem conclusão
Gerusa	Orientar	2	Ponto final	Orientar	Orientar	Presente	Frase sem sujeito

Nota: dados fictícios.

Fonte: recorte do quadro elaborado em uma sala de aula por estudantes orientadas por Reali (2011).

No Quadro 2, é demonstrado o processo de cartografia dos índices e aspectos que transpassam o processo de ensino-aprendizagem. Nele ficam evidentes os avanços, as dificuldades e as facilidades, indicando a relevância que esses dados sirvam de fios condutores para o docente elaborar sua prática pedagógica, para suprir tais necessidades e fragilidades.

Para mais bem elucidar a abordagem cartográfica escolar delineada por Reali (2011), trago outro recorte de um mapa sociocultural de sala de aula de uma turma do 4º ano, elaborado juntamente com estudantes do curso de Pedagogia (Quadro 3).

Quadro 3 – Dados socioculturais

Alunos	Medo	Brincadeira	Programa de TV	Programa que não gosta	Viagem	Alegria	Responsabilidade e doméstica	Estética corporal
Ana Paula	Não	Bicicleta	Filme	Esporte	Visitar avó	Visitar meu pai	Cuidar do irmão	Arrumar o cabelo
Claudete	Filme de terror	Jogar bola	Novela	Filme	-	Dia de domingo	Limpar a casa	Arrumar as unhas
Daniel	Não	Futebol	Filme	Novela	Visitar irmãos	Família reunida	Nenhuma	Pintar o cabelo
Débora	Não	Boneca	Filme	Esporte	Visitar parentes	Ir à igreja	Ajudar a mãe	Vestir-se bem
Drieli	Escuro	Boneca	Filme	Esporte	Visitar madrinha	Festa de aniversário	Cuidar do sobrinho	Continuar magra
Emeline	Ladrão	Prof.ª, casinha	Todos	Esporte	Acampar	Festa	Organizar casa	Não usar óculos
Felipe	Ladrão	Bicicleta	Esporte	Novela	Visitar irmãos	Jogo	Organizar o quarto	Cuidar do cabelo
Gilberto	Ladrão	Bicicleta	Esporte	Filme	-	Jogo	-	Não usar óculos

Fonte: recorte do quadro elaborado por estudantes orientadas por Reali (2011).

A partir desse quadro, Reali (2011, p. 17-18) sinaliza que o docente

[...] encontra um panorama acerca da situação sócio cultural da criança e da turma. Cada uma dessas categorias necessita ser interpretada por meio de vários aportes teóricos. Nas categorias renda e profissão dos familiares, por exemplo, é importante compreender como funcionam os esquemas de reprodução social, capitalista e cultural. Aqui importantes autores como Marx, Gramsci, Bourdieu, Passeron, Althusser bem como autores mais contemporâneos como Bauman, Canclini, Bhabha, Jameson, Hall, Giddens, Foucault, dentre outros podem ajudar nessa complexa tarefa. De igual importância os estudos antropológicos sobre o campesinato do Oeste Catarinense realizados por Arlene Renk e os estudos de Luiz Carlos Mior sobre a questão das agroindústrias, dentre outros, são de suma importância, para compreender a vida dessas famílias. Além de organizar estudos históricos e culturais do campesinato regional, a professora pode organizar estudos envolvendo os familiares em torno da problemática das profissões: função social da profissão, doenças mais comuns, direitos trabalhistas podem ser discutidos de forma curricular envolvendo várias disciplinas (história, artes, matemática, geografia, literatura, música, língua portuguesa e ciências). Murais, redações, poesias, exposições, dramatizações, reportagens e enquetes podem ser atividades interessantes em torno do tema.

Seguindo ainda na linha de raciocínio proposta pela autora, podem-se notar as infinitas possibilidades que se afluam a partir do levantamento dos mais variados aspectos que transitam no cotidiano e da vida dos educandos. Isto é, ainda, valorar os aspectos significativos da realidade cultural que permeia o espaço escolar, e que, a partir da ressignificação desses aspectos, formam-se e criam-se infinitas linhas e nuances, que resultam, por fim, em um (ou em vários) conteúdo escolar (conteúdos escolares) propriamente dito.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflico, primeiramente, frente ao cenário que me inquietou e também me impulsionou a realizar o presente estudo/pesquisa. A vivência analítico-reflexiva do estágio obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental fez-me perceber um problema escolar que atravessa séculos. Diante disso, propus-me a identificar a abordagem teórica, a ferramenta político-pedagógica e as metodologias de ensino-aprendizagem que possuem como viés orientador de ponto de partida e chegada a cultura das crianças para elaboração de conteúdos escolares.

O primeiro destaque dar-se-á pelo o uso e aquisição em massa de apostilas em escolas municipais. Apostilas nas quais suprimem e engessam o processo de ensino-aprendizagem das crianças através de conteúdos escolares pré-estabelecidos, e que, muitas vezes, não atendem as demandas culturais presentes naquele contexto. Ressalto, nessa conjuntura, a atividade das frutas que desencadeou este estudo, e esclareço, ainda, que estudar as frutas de outras regiões, além da localidade que a turma se encontra, não é um problema, desde que essa investigação/estudo aconteça de maneira problematizadora, e não estática ou fechada conforme pré-estabelecida na apostila da Positivo. É frente a isso que evidencio a importância de problematizar os conteúdos ou temáticas escolares através de uma escuta atenta dos conhecimentos e das vivências trazidas pelas crianças.

Posto isso, pondero que a preocupação acerca do uso da apostila se dá não apenas pela sua não aproximação com a realidade das crianças, mas também pelos conteúdos serem “plastificados”, únicos e não-problematizadores. Saliento, diante disso, que tais conteúdos não instigam a curiosidade epistemológica, pois, conforme Martins (2015, p. 9), mesmo que a curiosidade seja “[...] *inerente ao ser humano, para se tornar epistemológica precisa ser trabalhada de forma problematizadora [...]*”, operacionalizando-a, de forma a olhar ao mundo que nos cerca criticamente de modo a transformá-lo (FREIRE, 2018).

Em vista disso, trago questionamentos e provocações que merecem destaque nesse momento, como: Por que os conteúdos escolares contidos nas apostilas não trazem em sua proposta central sua problematização crítica? Por que não possibilitar às crianças conteúdos escolares que problematizam o contexto cultural e cotidiano que elas se encontram? Quais implicações isso pode ocasionar?

Frente a essas indagações, é importante explicitar que “[...] *problematizar é a provocação que o educador lança aos educandos para que estes possam aprofundar a reflexão sobre aspectos da realidade que não haviam percebido de maneira crítica.*” (RAMACCIOTTI; SAUL, 2015, p. 4). Entretanto, os educandos perceberem de maneira crítica a realidade pode



ser e parecer, para algumas empresas educacionais de concepção tecnicista, uma grande preocupação, e ainda mais, uma grande ameaça. Pois afinal: Para quem são destinadas essas apostilas? Para que classe socioeconômica?

Um conhecimento engessado, fechado, que não problematiza e que, conseqüentemente, não emancipa e não liberta é que se encontra nesses materiais pedagógicos, em sua maioria. Dito isso, ousou afirmar que os conteúdos presentes nesses materiais se destinam a camada socioeconômica baixa, pois, afinal, é isso que o capitalismo anseia e deseja, que haja a predominância do conhecimento epistemológico e científico nas camadas mais altas da sociedade.

É diante dessa problematização que trouxe neste estudo a abordagem teórica advinda de Paulo Freire, que paira nas vertentes da educação crítica e que busca alavancar os saberes das classes excluídas ao longo da história. Logo, é a partir dessa abordagem teórica que os educandos são direcionados a uma educação que considera seus saberes culturais e sociais, e que, posteriormente, os libertam e os emancipam. É devido a esse viés orientador que, na perspectiva freiriana, a elaboração de conteúdos escolares “[...] *considera diferenças culturais, sociais e pessoais, sem reafirmá-las como causa de desigualdade ou exclusão.*” (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 4).

Com isso, ao pensar e repensar a adoção de um currículo que preze por esses ideais, é que se estabelece a concepção de currículo crítico de caráter multi/intercultural. Isso tendo em vista que, ao adotar tal concepção curricular, é possível “abraçar” a pluralidade cultural que é encontrada no contexto escolar. É frente a esses aspectos que pude notar que o termo cultura é polissêmico e repleto de nuances que se ancoram nas novas implicações acerca dele. Em decorrência disso, a cultura se estabelece como um termo plural, ou seja, que não é singular e que, por conta da sua multiplicidade, passa a ser entendida como *culturas*. Portanto, a justificativa do debate multi/intercultural embarca nesse emaranhado que engloba o campo curricular, estabelecendo-o como uma ferramenta político-pedagógica que impulsiona a presença dos pontos significativos da cultura local no currículo escolar.

Em consonância com esse apanhado teórico, e buscando reverberar o currículo crítico de caráter multi/intercultural e sua relação mútua com metodologias de ensino-aprendizagem capazes de orientar docentes na elaboração de conteúdos curriculares que tragam como viés norteador a cultura local das crianças, é que elenco os referidos procedimentos metodológicos: processo cartográfico (REALI, 2023) e os três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009). Diante disso, enfatizo que o método de Freire não é “fechado” ou “estático”, mas é aberto a novas possibilidades e adaptações para que ele seja

efetivado no contexto escolar, tanto na educação infantil quanto, também, nos anos iniciais do Ensino Fundamental – que é a etapa escolar que esse estudo se ocupa.

Desse modo, estabeleço o legado freiriano como aporte teórico e metodológico principal para que haja a aproximação dos conteúdos escolares com a cultura das crianças. Ou seja, por meio deste estudo pode ser demonstrada a pertinência dos docentes se atentarem, primeiramente, aos modos de vida dos sujeitos que estão dispostos na sala de aula, para, posteriormente, se efetivar o processo de ensino-aprendizagem dialógico e problematizador (FREIRE, 2018).

Por fim, reitero a imprescindibilidade dos docentes assumirem uma postura crítica de educação, postura essa que possibilite aos educandos a sua manifestação em todas as vozes e que, através disso, se pense práticas educativas que culminam no *ser mais*. O *ser mais* é a condição que, conforme o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2018), é caracterizada por ser produzida ao caminharmos um com o outro num exercício de comunhão enraizado “no diálogo, no exercício da liberdade, no amor, enfim, na humanização” (DICKMANN, 2020, p. 14-15). Perante isso, trago, novamente, a fundamentação de Freire (2018), a qual sinaliza que os homens aprendem em conjunto, mediatizados pelo mundo, e é devido a isso que a aprendizagem precisa estar concomitantemente interligada com a realidade cultural dos educandos, para que assim haja um processo de humanização, libertação e emancipação.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 154-166, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018154-166>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/6178>. Acesso em: 10 out. 2022.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó, SC: Argos, 2012. (Debates, n. 2).

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Figueira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. 548 p.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2016.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Figueira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. p. 250-261.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural**: vozes, imagens, expressões das infâncias e crianças de 4 a 5 anos. 2021. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24889/TES\\_PPGEDUCA%202021\\_BELTRAME\\_LISAURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24889/TES_PPGEDUCA%202021_BELTRAME_LISAURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 out. 2022.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em grupo de crianças de 4-6 anos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2023.

CÂMARA, Naiá Sadi. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA*, 2., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_239.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_239.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 1, p. 239-250, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9654>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11liss2articles/candau.pdf>. Acesso em ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Neme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a apresentação multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBffmgmBRgGN6NDzT6MPsDm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012. Disponível em: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizadora e de forma interdisciplinar. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20265>. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4298>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CULTURA. *In*: DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: Etimologia e origem das palavras. Matosinhos, Portugal: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

DICKMANN, Ivo. **Pedagogia do ser mais**. Chapecó, SC: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire, n. 4).

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: Battistel, 2008. 128 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo, SP: Editora 34, 1995. v. 2.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Organização de Maria Cecília de Souza Minayo. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, SP: Nacional, 1979.

FARIA, Leticia Carvalho de. **Tropeçando no Salto**. 2008. 1 vídeo (19:39 min.). Publicado pelo canal Unowehtv Unochapecó. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qbS4zTEqco4>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo, SP: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018.

FURTADO, Letícia dos Santos; CARMO, Eraldo Souza do. Os saberes silenciados pelo currículo: a epistemologia e o currículo na Educação do Campo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-8, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57814>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57814/33636>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497684&forceview=1>. Acesso em: 17 abr. 2023.

JUNQUEIRA FILHO, **Gabriel de Andrade**. **Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens**: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na Educação Infantil. 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/M%C3%9ALTIPLAS-DIFERENTES-E-CONFLITUOSAS-LINGUAGENS-UM-ESTUDO-SOBRE-LINGUAGEM-E-ORGANIZA%C3%87%C3%83O-DO-TRABALHO.pdf>. Acesso em 12 out. 2022.

LOURENÇO, José Vieira. **Ferramentas do aprendiz de filósofo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

MÉTODO. *In*: DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: Etimologia e origem das palavras. Matosinhos, Portugal: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo, SP: Autêntica, 2008. p. 97-98.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Marli Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 13 abr. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. **Lantuna**, Santiago, v. 1, n. 1, p. 119-136, jan./jul. 2014. Disponível em: [http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos\\_30.pdf](http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos_30.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i7.414>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633/18768>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.

PEREIRA, Eliana Alves *et al.* A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. DOI: <https://doi.org/10.14244/%251982719938>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38>. Acesso em: 16 out. 2022.

PINTO, Jacyguara Costa; BRITO, Paulo Ronaldo da Costa; MONTEIRO, Vanusa Rocha Moraes. Currículo escolar: o real e o ideal na zona rural do estado do Amapá. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Rio Largo, v. 4, p. 233-245, out. 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/58/52>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMBO, Elsa Maria. **Paulo Freire: diálogos no âmbito da Educação Infantil – estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016**. 2017. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1587/1/RAMBO.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

REALI, Noeli Gemelli. **A desobediência menor: Rotas de fuga: cinema e infâncias**. 2017. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186523>. Acesso em: 22 mar. 2023.

REALI, Noeli Gemelli. **Cartografia escolar**. 2023. (Componente curricular de Didática Geral).

REALI, Noeli Gemelli. Diagnóstico escolar: implicações político-pedagógicas e questões metodológicas. **Colóquio Internacional de Educação**, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1267>. Acesso em: 25 mar. 2023.

REALI, Noeli Gemelli. **Ouvidos dominantes, vozes silenciadas: a presença/ausência dos migrantes rurais no currículo escolar urbano**. Chapecó, SC: Argos, 2001.

REALI, Noeli Gemelli. **O jardim inglês e a educação negativa: proposições rousseauianas**. 2013.

REEKS, David; MEIRELLES, Renata. **Território do brincar**. [S.l.: s.n.], 2015. 1 vídeo (90 min.).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SANTOS, Fernanda Lays da Silva. Um olhar sobre as contribuições de John Dewey para a Educação Escolar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 7., 2013, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10332/44/43.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, n. 110).

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário crítico da educação: Currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996. Disponível em: <https://sapiencia.digital/portfolio/pp-7/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 19-40. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66604/1/Sarmiento%202007%20Culturas%20da%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Interculturalidade.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015. p. 69-100.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. DOI: [https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14)). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: possíveis relações epistemológicas e pedagógicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 141-162, mar. 2014. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/100>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOUZA, Ana Inês de (org.). **Paulo Freire**: vida e obra. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015. 344 p.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo, SP: Autêntica, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2899>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2899/1535>. Acesso em: 30 set. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa na educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.



UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Chapecó, SC: UFFS, 2019. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002/@@download/documento\\_historico](https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002/@@download/documento_historico). Acesso em: 30 set. 2022.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, PR: UEL, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M.; FLESNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. *In*: APPLE, Michel; AU, Wayne; GANDIN, Luiz Armando (org.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

## REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CATALOGADOS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, GO: ANPEd, 2013. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06\\_3057\\_texto.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06_3057_texto.pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-didatica-humanizadora-luz-de-paulo-freire>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARTINS, Ingrid Roussenq Fortunato. A pesquisa segundo a proposta curricular do colégio Marista de Criciúma e a curiosidade epistemológica de Paulo Freire. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pesquisa-segundo-proposta-curricular-do-colegio-marista-de-criciuma-e-curiosidade>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos; SAUL, Ana Maria. Referenciais da pedagogia de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/referenciais-da-pedagogia-de-paulo-freire-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Freire e Young. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, GO: ANPEd, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/conhecimento-poderoso-e-conhecimento-contextualizado-o-curriculo-entre-young-e>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**APÊNDICE A – Fonte; Grupos de Trabalho; Expressão de busca; Título; Autores; Ano e Instituições dos autores**

<b>Fonte</b>	<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Expressão de busca</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituições dos autores</b>
ANPEd	GT04 – Didática	Práticas pedagógicas “AND” Freire	Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire	Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga; Maurício Cesar Vitória Fagundes	2015	UECE e UFPR
	GT04 – Didática	Freire “AND”	Referenciais da pedagogia de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem	Angélica Santos Ramacciotti; Ana Maria Saul	2015	PUC-SP
	GT06 – Educação Popular	Escola e Freire “AND”	O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática	Denise Regina da Costa Aguiar	2013	PUC-SP
	GT12 – Currículo	Currículo “AND” Freire	Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Freire e Young	Teodoro Adriano Costa Zanardi	2013	PUC-Minas
		Freire “AND”	A pesquisa segundo a proposta curricular do colégio Marista de Criciúma e a curiosidade epistemológica de Paulo Freire	Ingrid Roussenq Fortunato Martins	2015	UNESC

Fonte: elaborado pela autora (2023).