

## UMA PROPOSTA DE PROBLEMATIZAÇÃO PÓS-CRÍTICA A PARTIR DA GEOGRAFIA ESCOLAR

William de Campos Fedrizzi <sup>1</sup>  
Larissa Corrêa Firmino <sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é, a partir de uma problematização pós-crítica do currículo oficial, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentar um relato de experiência de uma das possíveis formas de explorar em sala de aula temas que não são abordados diretamente pelo currículo ou pelo livro didático, distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial no âmbito da Geografia. O processo de desenvolvimento do trabalho se deu em três etapas. Inicialmente com uma análise dos livros didáticos utilizados como referências para a produção de material didático a ser utilizado em sala de aula, procurando possíveis fissuras nas quais se poderia trabalhar “temas culturais”. Na etapa seguinte foi planejada uma aula baseada na análise de imagens (de diversos tipos), cujo tema é o processo de industrialização no Brasil. Por fim, a aula foi realizada em uma turma de terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual, ao final, foi solicitada a realização de uma atividade que foi utilizada como parâmetro de análise. A conclusão é de que o professor tem autonomia para abordar temas “não-oficiais” em aula, desenvolvendo o pensamento crítico do alunado, e, simultaneamente, trabalhar a concretude esperada pela BNCC e pelo currículo, garantindo assim a autonomia docente. A metodologia de análise escolhida foi a pesquisa documental, por se tratar de uma base de dados sem tratamento científico prévio.

**Palavras-chave:** BNCC, PNLD, Geografia Escolar, Currículo, Planejamento.

### INTRODUÇÃO

A partir de uma problematização pós-crítica do currículo oficial, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscou-se encontrar possíveis fissuras no discurso único, conforme propõe Sandra Mara Corazza (1997), para abordar “temas culturais”, que neste trabalho podem também ser lidos através da óptica foucaultiana dos “saberes subjugados”.

Na primeira etapa deste trabalho, foram analisados dois livros didáticos de Geografia destinados aos 6º e ao 7º anos, intitulados “Expedições Geográficas”, ambos de autoria de Melhem Adas e Sérgio Adas (Adas e Adas, 2022, 2018). A escolha destas

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Geografia e Bolsista PIBID no subprojeto Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, [mailliwfedrizzi@gmail.com](mailto:mailliwfedrizzi@gmail.com);

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Coordenadora de Área do Pibid Geografia da UFRGS, [larissa.firmino@ufrgs.com](mailto:larissa.firmino@ufrgs.com)



obras deveu-se ao fato de serem os materiais disponibilizados aos estudantes do Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, localizada em Porto Alegre, onde se desenvolveu a proposta aqui apresentada a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID).

Esses livros foram utilizados como referência para o planejamento das aulas voltadas a turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma das quais se realizou a aula resultante desta proposta. Nesta etapa, também foi selecionado “o processo de industrialização brasileira” como tema da aula.

A segunda etapa do trabalho foi destinada ao planejamento da aula. O objetivo desta etapa foi pensar na construção de uma aula baseada na análise de imagens selecionadas com a finalidade de compreender o processo de industrialização brasileira e seus impactos sociais. A temática da aula foi utilizada como *suleador*<sup>3</sup> em sua construção, abordando temas como gênero, raça e classe, aqui compreendido como temas culturais (Corazza, 1997) a partir de uma perspectiva pós-crítica em Educação, ou seja, valorizando os conhecimentos de mundo levados pelos estudantes para a sala de aula a partir de suas experiências de vida. A escolha por esta abordagem ocorreu com o intuito de validar os conhecimentos prévios destes estudantes da EJA, uma vez que se trata de um público trabalhador, estimando sua experiência educacional fora da sala de aula. A maneira como esta proposta de trabalho foi pensada, visou também trabalhar com complexidade, concretude e densidade os conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Competências Específicas 1 e 4. Desta forma, em momento algum pretendeu-se desprestigiar o currículo oficial, apenas houve a intencionalidade de com ele compor com mais vozes, que muitas vezes não são contempladas pelo currículo normativo ou pelos livros didáticos.

Por fim, a aula ocorreu com uma turma da etapa 3 da EJA (equivalente ao 3º ano do Ensino Médio), no segundo semestre de 2025, período noturno, no IE. O mecanismo predominante foi a aula expositiva e dialogada, na qual a turma se engajou em um debate a partir das provocações realizadas pelos professores em formação (bolsistas do PIBID com o acompanhamento em sala da professora supervisora do programa).

Ocupando o espaço de professores, nossas orientações para a turma foram para que identificassem possíveis problemáticas nas imagens apresentadas, que pudessem

<sup>3</sup> Em referência ao mapa-obra de Torres García “América Invertida”, em que o artista propõe “inverter” o mapa deixando a América do Sul na parte superior, conferindo assim um caráter menos eurocêntrico à representação. Neste contexto, *sulear* assume o mesmo significado que *nortear*, ou seja, encontrar uma direção, mas de uma perspectiva decolonial.



estar relacionadas tanto com o universo do trabalho quanto com os temas culturais já mencionados nesta introdução. Para isto, foram utilizadas perguntas geradoras (Freire, 1996). Como parte da aula, também foi solicitada à turma a realização de uma atividade. Para fins de discussão de resultados e análise, neste artigo serão abordadas as 2 imagens utilizadas para a composição da aula e 1 das atividades propostas para os alunos.

O referencial teórico utilizado para construção, tanto da aula quanto do artigo, perpassa autores como Sandra Mara Corazza (1997), Paulo Freire (1996), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Henry Giroux (1989). Embora nem todos estes autores possam ser classificados como pós-críticos, suas contribuições foram trazidas à luz a partir de uma perspectiva pós-crítica.

O projeto foi desenvolvido em uma das escolas públicas vinculadas ao PIBID, programa ao qual a autora e a coautora estão vinculadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no IE, em Porto Alegre, ao longo do ano de 2025. A metodologia escolhida foi a pesquisa documental, por se tratar de dados sem tratamento analítico prévio.

Como resultado desta proposta, foi possível observar o que os pibidianos acreditam ser um passo em direção a autonomia discente (Freire, 1996), já que os alunos, no desenvolvimento da atividade, foram além do que foi debatido em aula, realizaram pesquisas, argumentaram com coerência e relacionaram o tema da aula com suas vidas cotidianas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste artigo foi a pesquisa documental, uma vez que o planejamento da aula e a curadoria das imagens para a construção da proposta fez uso de documentos e imagens originais como fonte primária para produzir o estudo e fomentar os resultados e discussões. Ao selecionar imagens primárias para o uso em sala de aula, buscou-se imagens fotográficas e recortes de jornais disponíveis on-line. Nestas imagens procurava-se a possibilidade de, simultaneamente, construir o conhecimento acerca do processo de industrialização no território nacional e a forma como este processo modificou o próprio território e a paisagem, impactando diretamente na vida cotidiana e na cultura popular, e de problematização crítica, confrontando privilégios de raça, gênero e classe social (Giroux e Simon, 1989). Para a análise do desenvolvimento da aula trabalhou-se com as atividades desenvolvidas pelos



alunos, também fontes primárias, que permitiram chegar às conclusões das discussões aqui propostas. Desta forma, trabalhando majoritariamente com fontes primárias, a proposta escolhida apresentou-se como a mais adequada.

## PLANEJAMENTO DE AULA: POR QUE PLANEJAR?

Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar* por *estudar*. [...] Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo?” (Freire, 1996, p. 75)

A epígrafe que anuncia este relato não ocorre de forma aleatória, ou simplesmente para causar impacto, ou, ainda, por ser uma bela citação de um educador mundialmente renomado como Paulo Freire. Esta escolha é pelo fruto do amadurecimento de quem escreve, da certeza de que para educar é preciso posicionar-se no mundo. Educar é um ato político, e como tal não pode ser realizado sem sensibilidade, organização e planejamento.

Para Corazza (1997), o ato de planejar é potente porque “a prática pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo, por isto, uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” (p. 121). Mas planejar, ainda segundo a autora, não deve pressupor colocar-se acima dos estudantes. Quer dizer, o ato de planejar não deve ser feito a partir de uma perspectiva em que o saber do professor está acima do saber dos estudantes, ignorando-os, e idealizando, por fim, levar a eles um conhecimento libertador, com a premissa de que esta é a única maneira de se construir o saber. O educador que parte da perspectiva hierárquica sobre a construção do conhecimento, desrespeita e fere a autoestima dos estudantes com que dialoga. Para Corazza, então, planejar é um ato docente fundamental para:

[...] intencionalmente antagonizar com o currículo ‘oficial’ e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo. (Corazza, 1997, p. 122).

O planejamento da aula proposta para este estudo, portanto, se deu a partir das premissas aqui mencionadas destes dois autores (Freire, 1996; Corazza, 1997): intervir na realidade escolar, antagonizando o currículo oficial, tomando uma posição, mas mantendo o respeito ao estudante, permitindo o seu livre pensar, escolher e agir. Entendo que a prática



interventora não deve ser feita com o objetivo de impor minha visão de mundo sobre a do estudante. Da mesma forma, configura um erro colocar a realidade trazida pelo discurso do currículo acima da realidade do educando. Este tipo de hierarquização do saber desrespeita, fere emocionalmente e distancia o aluno no ambiente escolar. Contudo, não se trata de se opor ao conhecimento curricular, consolidado e instrumentalizado, invalidando-o. Não se trata, portanto, de negar a realidade, de negacionismo ou de um discurso anti científico. Ao contrário, trata-se de adicionar mais vozes, para que este discurso não se torne unísono. Enquanto professora em formação, possuo um determinado conhecimento técnico e instrumentalizado, cientificamente reconhecido, especificamente na área de Licenciatura em Geografia. O que proponho, portanto, é, a partir das ferramentas da Geografia, que são únicas e exclusivas desta ciência e, portanto, não podem ser delegadas a outra, a partir do meu domínio técnico, intervir na realidade de meus educandos criando situações de aprendizagem (Freire, 1994) a partir de suas realidades. O planejamento deve ser pensado partindo do currículo, de suas ferramentas, de sua rigorosidade técnica, científica e, por muitas vezes, “conteudista”, mas adaptada à realidade do educando, com a finalidade, repito, de criar possibilidades de aprendizagem e interesse (Freire, 1994).

Daí a dificuldade de planejar. Planejar não pode ser um ato mecânico, instrumentalizado, deve ser pensado a partir de cada realidade em que o professor se insere. Por este mesmo motivo, planejar não pode ser uma prática despolitizada, pois não existe neutralidade no mundo em que vivemos. Preciso reconhecer que parto de uma realidade, subjetiva, e também preciso admitir a impossibilidade de, muitas vezes, compreender integralmente a realidade do outro, que é só dele. Enquanto educadora, devo respeitar todas as realidades levadas para a sala de aula, seja por mim, por meus alunos ou pelo currículo, desde que seus discursos não sejam “transgressores da natureza humana” (Freire, 1994). Quer dizer, discursos transfóbicos, sexistas, racistas, classistas, homofóbicos, por fim, que tenham o intuito de agredir grupos socialmente marginalizados não devem de forma alguma ser aceitos, mas sim, combatidos, ainda que de forma sutil, sensível e crítica. O discurso é uma ferramenta construtora da realidade, pois a partir de suas asserções sobre como a realidade deveria ser, produz a realidade (Silva, 1999). Ao planejar precisamos nos posicionar:

[...] distantes da neutralidade outrora defendida ou da crença em posições a-históricas, precisamos reconhecer em que formas de saber e forças de poder estamos enredados, na disseminação discursiva que paramos em sala de aula. Esta disseminação discursiva tem força subjetivante e não podemos nos dar ao luxo de subestimá-la no espaço de luta cultural que é a escola (Uberti, 2024, p. 9).



Ou seja, ao aceitar a propagação de um discurso “transgressor da natureza humana” estamos legitimando-o, empoderando-o e transformando-o em realidade. Por isso, o discurso utilizado em sala de aula deve ser rigorosamente ético, seguindo o princípio freiriano da ética da humanidade (Freire, 1994).

## **PLANEJAMENTO DE AULA: TEMAS CULTURAIS E MATERIAL DIDÁTICO**

Uma vez estabelecido o que compreendo como planejamento docente e qual sua função no processo educacional, compreendo que seja necessário definir, mais uma vez, o que são os temas culturais e como eles se inserem no uso do material didático para o planejamento da aula a qual será abordada aqui.

Os temas culturais, de acordo com Corazza, são, portanto, temas e saberes que

[...] enfocam, deliberadamente, questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade nacional, as diferenças sexuais, discriminações de idade, colonialismo, etc., e todos os conhecimentos que costumam integrar a cultura chamada de ‘popular’. (Uberti, 2024, p. 7).

São os saberes que Foucault trata como “conhecimentos subjugados” (Foucault, 1988), ou seja, que não foram levados em consideração como possibilidade para a construção do currículo escolar. Com base nesta definição, foi então analisado o material didático, a saber, os livros didáticos “Expedições Geográficas 6º e 7º Ano” (Adas e Adas, 2022, 2018), problematizando o material e atuando nas lacunas encontradas para que fosse possível inserir os temas culturais.

Sendo o livro didático distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), considera-se que o material analisado está alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento normativo que orienta os currículos escolares no Brasil. O objetivo neste momento foi, conforme mencionado anteriormente, procurar uma possível maneira de tensionar o discurso único do currículo oficial levado à sala de aula através dos livros didáticos a partir da problematização destes objetos de análise e a inserção da discussão de temas culturais, buscando dialogar com o pensamento de Sandra Corazza (1991, 1992, 1995). Desta forma, o planejamento de ensino aqui se propõe a exercitar a problematização do currículo oficial e suas temáticas, e, para Corazza, serve como estratégia política e cultural de luta e de autonomia do trabalho docente.



Na primeira obra voltada ao 6º ano, os autores abordam no “Percurso 2”, a “Paisagem geográfica”. Em certa altura do texto, trata-se do reflexo das desigualdades sociais na paisagem. O texto diz que “A diferença de rendimentos entre os habitantes influi na ocupação do espaço urbano e, conseqüentemente, dá origem a paisagens que retratam as desigualdades sociais” (Adas e Adas, 2022). Apesar de abordar a temática das desigualdades sociais e da distribuição destas desigualdades no espaço, os autores não abordam a origem, as causas ou até mesmo as conseqüências destas desigualdades no cotidiano da população. Eis uma fissura na qual se é possível trabalhar os temas culturais. A infraestrutura urbana e as desigualdades de classe e raça que estão presentes em sua distribuição fazem parte da vida dos educandos do IE, público para o qual se destinou a aula que será aqui abordada. Desta forma, é possível, a partir de perguntas geradoras, como “qual o trajeto vocês realizaram para chegar até a escola?”, “quanto tempo levaram?”, “quando chove este trajeto se altera? O tempo de deslocamento é o mesmo?”. Lembro aqui que as chuvas são um problema presente no dia a dia do porto-alegrense e tem afetado violentamente o funcionamento da estrutura urbana da cidade. A partir de tais perguntas cria-se a possibilidade de adentrar o tema abordado.

Em outra situação, no livro voltado ao 7º ano, ao abordar “A industrialização brasileira”, no “Percurso 9”, a obra provoca atenção mais pelo que não aborda do que pelo que aborda. Ao longo de todo este percurso, no qual os autores fazem uma breve descrição das etapas da industrialização no Brasil, em nenhum momento fala-se sobre as condições de trabalho em cada uma destas etapas. Este é um outro tema passível de ser trabalhado a partir dos temas culturais e de perguntas geradoras, de maneira simples, como “de que forma vocês imaginam que era a relação empregador-empregado antes da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)?”. É importante ressaltar que a turma a qual se trabalhou esta temática é uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), formada em sua totalidade por trabalhadores. Logo, a pergunta realizada está adequada ao contexto e pode possibilitar um diálogo atrelado a uma situação de aprendizagem.

## **PLANEJAMENTO DE AULA: PLANEJAMENTO E AULA**

Levando-se em conta o material didático utilizado na escola, o contexto, as condições em que a aula foi ministrada, e a maneira como a educadora compreende o planejamento, passamos agora à parte prática e metodológica de planejar.

Foi elaborada uma aula de dois períodos, de 45 minutos cada, para uma turma de 3º ano do EJA, no IE, sendo a temática em estudo a industrialização brasileira e seus impactos



sociais. Buscou-se trabalhar as Competências Específicas 1 e 4 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Compreende-se que BNCC, enquanto discurso único, não contempla todas as necessidades educacionais do educando, tampouco está adequada à realidade escolar para a qual esta aula foi planejada. Entretanto, por um artifício burocrático, acredito que estar amparada em uma premissa legal para abordar temas que podem ser considerados “polêmicos” em sala de aula se faz necessário.

O objetivo da aula foi, partir da análise de imagens motivadoras (utilizadas juntamente a perguntas geradoras), em sua maioria fotográficas, mas ainda incluindo recortes de jornais e pinturas encontradas em acervos on-line, problematizar e refletir a respeito do processo de industrialização brasileiro e suas consequências econômicas, urbanas e sociais (nestas últimas, incluindo as novas relações de trabalho) da perspectiva do trabalho e do trabalhador. Buscou-se construir, junto aos estudantes, a compreensão do papel individual e coletivo na produção de bens a partir da indústria, do papel do trabalho, da posição do trabalhador no processo de produção e da participação do Estado no desenvolvimento da indústria e do capitalismo industrial. Foi necessário para esta aula um computador *chromebook* disponível para uso do professor, uma televisão para projeção, uma cópia de um texto descritivo a respeito da industrialização no Brasil, produzido pelos professores, a ser distribuído aos alunos, e imagens e textos impressos para a realização de uma atividade ao final da aula.

As imagens a seguir são duas das dezenove utilizadas para a criação da aula, e as trago aqui para exemplificação de tudo o que foi abordado neste artigo até aqui.



A imagem da direita é uma fotografia da primeira greve geral do Brasil em 1917, protagonizada por trabalhadoras mulheres da indústria têxtil brasileira, em sua maioria descendentes de imigrantes italianos. Nesta imagem estimulou-se os alunos a identificarem quais pessoas apareciam na fotografia, se eram homens ou mulheres, negros ou brancos, adultos ou crianças, e questionou-se o motivo de a maioria ser mulher, adulta e branca (características que foram identificadas pelos alunos). Após as provocações



feitas, como, por exemplo, “porque a maior parte das mulheres que aparecem na foto são brancas?”, foi possível construir juntamente com a turma que quem participou deste início do processo de industrialização no Brasil foi, majoritariamente, a população branca, descendente de imigrantes europeus, principalmente italianos, culminando em um primeiro processo de exclusão da população negra no mercado de trabalho dentro das cidades. A imagem da esquerda mostra a escritora Carolina Maria de Jesus, em 1958, na favela do Canindé, em São Paulo, e foi utilizada como motivação para refletir sobre os impactos da industrialização no meio urbano, da formação das favelas e os fluxos migratórios, visto que a escritora é natural de Sacramento, Minas Gerais. Provocou-se a turma para refletir, a partir da compreensão dos fluxos migratórios gerados pela concentração industrial, “em que locais da cidade estes migrantes se estabeleciam? Quais eram as categorias sociais as quais esta população pertencia?”

Após a análise e interpretação das imagens de maneira contextualizada com o conteúdo curricular foi realizada uma atividade, na qual os alunos deveriam relacionar o texto verbal com o não verbal, a partir da temática desenvolvida na aula. Foram propostas cinco atividades. Para fins de exemplificação trarei apenas uma aqui, que segue abaixo:

“A CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) foi assinada em 10 de maio de 1943, por Getúlio Vargas, e visava regulamentar as relações trabalhistas. Embora uma das finalidades deste documento tenha sido apaziguar a luta de classes, a CLT também torna legal uma série de reivindicações dos trabalhadores. A partir das provocações vivenciadas em sala de aula e de seus próprios saberes, elabore uma breve análise e/ou reflexão tendo como motivadores os textos abaixo, relacionando-os com o tema discutido em aula (“industrialização brasileira e seus impactos sociais”). Não há número mínimo ou máximo de linhas, nem uma maneira “correta” de interpretar os textos. Apenas lembre-se de respeitar os Direitos Humanos.



‘Não existe pobreza que resista a 14 horas de trabalho.’ Thiago Nigro (‘Primo Rico’)’ (Fedrizzi e Silva).

Como critério avaliador, aceitava-se qualquer texto verbal, sem critério mínimo ou máximo de linhas, que abordasse de alguma forma o tema da aula, a partir de uma argumentação estruturada e um discurso que respeitasse os Direitos Humanos. O objetivo era, a partir dos



textos produzidos, analisar se os estudantes construíram o conhecimento esperado pelos docentes sobre o tema central da aula, ou seja, o processo de industrialização brasileiro e seus impactos sociais, se conseguiram compreender as dinâmicas de poder estabelecidas entre as categorias sociais trabalhadas e, por fim, se haviam criado intimidade com os conteúdos trabalhados, atribuindo-lhes sentido e aproximando-os de seu cotidiano, estabelecendo, assim, uma visão menos “ingênua” das dinâmicas do trabalho e do capital.

A partir da análise realizada pela devolutiva das atividades aplicadas foi possível observar que os alunos não apenas argumentaram de maneira coerente como compreenderam a temática central da aula, pesquisaram e trouxeram novas informações que não foram nem adicionadas pelos educadores nem pelos outros educandos ao longo do debate, tendo sido, portanto, fruto de pesquisa ou de conhecimento prévio, mas articulado agora com um novo saber. Os alunos estabeleceram relações entre o objeto de estudo e seu cotidiano, complexificando as relações de poder e trabalho estabelecidas na dinâmica da indústria, conforme proposição da aula. Um aluno vinculou, como esperado, a atividade em questão no último tópico do texto com as condições de precariedade do trabalho nos dias atuais, causados pela informalidade. Propositamente, os docentes não fizeram esta relação em sala de aula, pois esperávamos que ela ocorresse nas atividades, momento em que os alunos iriam, portanto, ressignificar seu aprendizado sobre o tema. Um dos alunos respondeu à questão citada com “há sim uma luta de classes e mesmo com 14 horas de trabalho, alguns empregos não pagam tão bem, às vezes nem o necessário”. Outro aluno respondeu da seguinte forma: “muitos trabalhadores estão migrando da CLT para trabalhos PJ e o número dessas migrações estão crescendo. Isso é extremamente ruim e por isso devemos lutar para uma mudança na carteira de trabalho”. Seus nomes não serão citados para preservar o direito à privacidade. No primeiro caso é possível notar que o estudante relaciona escassez material (mencionando que alguns trabalhos não pagam nem o necessário) à má remuneração, e percebe que a luta de classes não se extingue com a legislação trabalhista, fazendo uma análise mais complexa da realidade material. Já o segundo aluno mencionado deduz que o crescimento de trabalhadores “PJ” (Pessoa Jurídica) em detrimento do tradicional vínculo trabalhista é negativo, pois precariza as condições de trabalho. Este primeiro tipo de relação criada entre o objeto de estudo e o cotidiano de cada aluno pode parecer ainda “ingênuo” e simples, mas acredito ser um primeiro movimento em direção a construção de um conhecimento mais próximo e vinculado ao aluno, no qual ele possa identificar-se e assim ampliar sua perspectiva de realidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é um ato político, e como tal, necessita estratégia, sensibilidade e planejamento. O planejamento de ensino é uma potente estratégia de política cultural e demonstra a intencionalidade de intervenção na realidade. Para as autoras deste relato, a prática educadora deve sempre se concretizar com respeito ao aluno, aos seus saberes e a sua cultura. Desta forma, planejar não pode jamais ser um ato autoritário. Enquanto educadora, devo respeitar as realidades de meus educandos, muitas vezes distantes das minhas, e compreender que é meu papel buscar sua aproximação. Meu discurso, enquanto prática construtora da realidade (Silva, 1999), deve sempre buscar a aproximação de meus alunos às temáticas que ambiciono trabalhar em sala de aula. Desta forma, planejar assume um papel fundamental em minha prática docente, e o planejamento de ensino a partir de temas culturais apresenta-se como uma potente ferramenta construtora de conhecimentos, compondo o saber técnico e científico junto ao conhecimento cotidiano de meus alunos.

A escolha por abordar os materiais didáticos “Expedições Geográficas 6º e 7º anos” (Adas e Adas, 2022, 2018) ocorre pois, sendo o material didático um propagador do discurso único do currículo oficial, é a partir dele que preciso encontrar fissuras para inserir os temas culturais, e assim politizar minha prática, assumindo um papel autônomo e intelectual, não sendo apenas uma reprodutora de técnicas.

A aula preparada foi baseada no conteúdo curricular trazido para a sala de aula pelo material didático, mas problematizada a partir de uma análise pós-crítica. As imagens selecionadas foram utilizadas como meios para a reflexão crítica e problematização das relações de poder estabelecidas a partir de categorias sociais como gênero, raça e classe. Não houve a intencionalidade de anular o conteúdo curricular, apenas trouxe novas vozes para junto compor o discurso. Assim, os alunos demonstraram-se interessados e motivados para debater e realizar as atividades, estabeleceram vínculos entre o objeto de estudo e as suas realidades, complexificando a sua compreensão e leitura de mundo.

## AGRADECIMENTOS



Agradeço à UFRGS, por seu espaço de formação, ao PIBID Geografia por oportunizar a realização deste projeto, à professora Anelise Benites, supervisora do subprojeto Geografia do PIBID e ao meu colega pibidiano Carlos Alberto Bezerra da Silva, que desenvolveu e ministrou junto a mim esta aula junto a mim.

Por fim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio concedido com as bolsas PIBID à UFRGS, fundamental para a realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. Expedições geográficas. 6º ano. Manual do professor. São Paulo: **Moderna**, 2022.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. Expedições geográficas. 7º ano. Manual do professor. São Paulo: **Moderna**, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas: **Papirus**, 1997.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. 81 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2025. p. 23-41.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. In: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. 81 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2025. p. 47-82.

SILVA, T. T. DA. Documentos De Identidade : Uma Introdução Às Teorias Do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Cultura e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. SILVA, Tomaz T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

