

## FORMAÇÃO CULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR - UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID<sup>1</sup>

Ruth Gonçalves Bezerra <sup>2</sup>

**Josefa** Jackline Rabelo <sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa uma experiência pedagógica realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em escola pública de Fortaleza-CE. Busca compreender o papel do/a educador/a na promoção da cultura popular como estratégia para ampliar o acesso a uma educação pública de qualidade. Fundamenta-se, como revisão crítica, nas teorias de Pierre Bourdieu, que relaciona o desempenho escolar às desigualdades de capital cultural. Complementarmente, a base teórica incorpora as contribuições de Lev Vygotsky, interpretadas por Zolia Prestes, que enfatiza a mediação cultural como elemento central no processo de aprendizagem; nas reflexões de Moreira e Candau e Bruno Pucci, que destacam a importância da formação cultural para a emancipação crítica e a superação das desigualdades estruturais. A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa qualitativa, baseada em relato reflexivo da experiência de 04 regências que integraram aulas com literatura de cordel e práticas artísticas, valorizando saberes e expressões culturais locais. Os resultados indicam que a integração da cultura popular favorece o engajamento dos estudantes e amplia seu repertório cultural, ao mesmo tempo em que evidenciou os desafios estruturais do sistema educacional brasileiro. A análise aponta que a mediação intencional do/a educador/a fundamentada no reconhecimento dos saberes prévios dos alunos, é condição essencial para a construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e crítica. Conclui-se que práticas pedagógicas que articulam teoria e prática, valorizando a cultura

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, [ruthbezerra@gmail.com](mailto:ruthbezerra@gmail.com);

<sup>3</sup> Professora orientadora titular da Faculdade de Educação - UFC, [jacklinerabelo@gmail.com](mailto:jacklinerabelo@gmail.com).



popular e adotando uma postura crítica, podem contribuir no processo de transformação social e para a efetivação, em larga medida, da qualidade no acesso à educação pública, reafirmando o papel do/a educador/a como agente de mediação cultural e pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação, Formação cultural, Cultura popular, Papel do/a educador/a

## INTRODUÇÃO

As relações materiais e imateriais dos seres humanos são moldadas historicamente conforme o contexto em que vivem, influenciando práticas socialmente construídas que constituem a cultura. Moreira e Candau (2003), com base em Stuart Hall (1997), defendem que a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural, sendo indissociável da cultura para oferecer “[...] o que mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (p.5). Assim, a escola torna-se um ambiente fértil para disseminar saberes que considerem o público atendido e sua localização no espaço e tempo histórico, permitindo analisar características sociais que definem a realidade em que está inserida. Dessa maneira, é fundamental refletir sobre a cultura presente na educação brasileira e se ela atua para igualar o acesso e melhorar as condições sociais, ou se apenas contribui para a manutenção de um sistema que não garante justiça social.

A proposta aqui relatada objetivou dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Sentido esse que se faz por meio do diálogo, em alteridade, com a aproximação da realidade e da cultura para engajamento dos educandos, a partir de práticas que demandaram aprofundamento e momentos que valorizavam o conhecimento prévio.

Dessa perspectiva, entendemos que a conjuntura apresentada precisa ser questionada e enfrentada, buscando caminhos que articulem teoria e prática para que a escola exerça seu papel transformador. Para tanto, apoiamos-nos em autores que problematizam as desigualdades culturais e educacionais, como Pierre Bourdieu (1998), relacionando o desempenho escolar às desigualdades de capital cultural; Zoia Prestes (2013) baseada em Lev Vygotsky, que destaca a mediação cultural no processo de aprendizagem; além das contribuições críticas de Moreira e Candau (2003, 2007) e Bruno Pucci (2021), que ressaltam a importância da formação cultural para a emancipação crítica e a superação das desigualdades estruturais.

Nesse contexto, insere-se a experiência de regência realizada no 3º ano do Ensino Fundamental, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),





que visa aproximar a formação acadêmica da prática docente. A proposta pedagógica foi desenvolvida durante o mês “D da Leitura”.

IX Seminário Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

O estudo tem como objetivo relatar e analisar essa experiência, evidenciando como o trabalho com a cultura popular pode contribuir para uma educação pública de qualidade. Especificamente, busca-se articular teoria e prática na valorização dos saberes locais, estimular a participação ativa dos estudantes e refletir sobre o papel do educador como mediador do pensamento crítico.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa em forma de relato de experiência, fundamentada na observação direta e na análise crítica do processo, com uma sequência didática estruturada em quatro aulas que integraram leitura de cordéis, rodas de conversa e produções artísticas inspiradas na cultura cearense.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DAS AULAS

O relato aqui apresentado descreve uma regência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ocorrida entre março e abril do ano de 2025, em uma escola do município de Fortaleza CE, na turma vespertina de 3º ano do ensino fundamental, com faixa etária dos educandos de 8 a 9 anos. No intervalo dos dois meses, uma aula por semana, de 50 a 100 minutos, foi disponibilizada pela professora regente de maior carga horária. Assim, ao incluir a culminância proposta em um sábado, obteve-se o total de quatro aulas planejadas e regidas para comemoração do mês “D da Leitura”.

O ambiente escolhido para a realização das atividades foi a sala de aula de referência da turma. É importante destacar, contudo, as limitações desse espaço para a dinâmica proposta, devido às más condições estruturais da escola. A instituição atende cerca de 30 alunos por sala, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no período da tarde, com turmas divididas entre A e B, além de duas turmas de pré-escola. As salas de aula são pequenas, a biblioteca é reduzida e há ausência de um pátio amplo e ao ar livre para as crianças brincarem. Além disso, no turno da tarde, os espaços destinados ao recreio recebem sol intenso durante grande parte do período. Diante dessas condições, visando o conforto dos alunos, optou-se por realizar as atividades na própria sala de aula, reorganizando as cadeiras para os cantos a fim de ampliar o espaço disponível.

A proposta pedagógica planejada para o mês “D da Leitura” foi instigada pela coordenação do PIBID do curso de Pedagogia, no núcleo “Pedagogia”, da Universidade





Federal do Ceará, Campus Fortaleza, e pelas supervisoras-professoras da educação básica da escola de atuação aqui relatada, estas que atuam como intermédio entre a UFC e as escolas no ambiente escolar. Cada bolsista, disposto em uma sala diferente, preparou e planejou suas aulas em conjunto com as professoras regentes, coordenadoras de núcleo e professoras-supervisoras.

Dessa forma, com a proposta inicial para um mês diferente que aproximasse mais ainda aquelas crianças da leitura, um eixo norteador foi problematizado “qual obra da literatura é a mais próxima da cultura do local em que as crianças vivem?”. E assim, pensando no patrimônio da literatura brasileira com foco no Nordeste, surgiu a ideia de uma sequência de aulas interdisciplinares partindo do gênero Literatura de Cordel, trabalhando cultura popular nordestina com foco no estado do Ceará. Consequentemente, as 4 aulas seguiram com o planejamento por este eixo norteador apresentado à professora regente e aprimorado a partir do diálogo com os estudantes.

A primeira proposta ocorreu no dia 28 de março, com a contextualização aos estudantes sobre o que iria ser trabalhado durante o mês. Um cordel foi escolhido para dar início à prática, e a partir dele a proposta ganhou um caráter interdisciplinar, conectando literatura, língua portuguesa, geografia e história, permitindo relações entre diversos saberes do qual estavam estudando. Recursos pedagógicos foram cruciais para visualização inicial dos educandos, por isso foram entregues e dispostos na sala folhetos de cordel, saraus com cordéis, mapas e figuras relacionadas ao conteúdo do cordel base.

Dessa maneira, a primeira aula teve início com a apresentação da bolsista como regente das aulas reservadas para o dia D da Leitura, destacando aos estudantes que seria uma dinâmica diferente. Em seguida foi feita uma contextualização histórica e dialogada sobre a origem da Literatura de Cordel e seu impacto na comunicação das pessoas da região nordeste, além de uma breve história do cordelista e poeta Patativa do Assaré. Após esses momentos os alunos puderam se dividir em grupos para leitura compartilhada do cordel base, seguido de uma leitura mediada com a bolsista, a qual gerou outro momento de discussões. Ao final, para avaliação da aprendizagem foi proposta uma oficina artística em que os alunos, organizados em duplas, receberam uma estrofe do cordel trabalhado para interpretá-lo e representá-lo por meio de recursos artísticos, da forma que mais lhes agradava.

A segunda aula, no dia 4 de abril, foi proposta a partir da análise da bolsista a respeito do interesse dos alunos no primeiro dia de regência. Dessa vez foram preparados recursos visuais para materialização do conteúdo interdisciplinar da 1ª aula, para que saísse do campo



da idealização e os estudantes percebessem, cada vez mais, o quanto estão inseridos na regionalidade da literatura de cordel. Com isto, três vídeos foram apresentados. O primeiro vídeo mostrava Patativa do Assaré declamando seu poema autoral “Cabra da peste”; o segundo apresentava a Região do Cariri, região Cearense que abriga diversas representações culturais, religiosas, históricas e paisagens naturais do estado. O terceiro, por fim, apresentava o poeta e cordelista Braulio Bessa, declamando um poema autoral sobre variações linguísticas nordestinas. Dessa forma, a avaliação da atividade ocorreu por meio dos diálogos surgidos nos intervalos entre um vídeo e outro, suficientes para construção coletiva de saberes.

A terceira aula, no dia 11 de abril, foi planejada a partir das discussões a respeito das variações linguísticas da Região Nordeste. A proposta foi criar um dicionário ilustrado com palavras e gírias predominantes do Nordeste, com a estética de um livreto de cordel. Muitas das palavras foram coletadas na segunda aula dessa regência a partir das referências dos estudantes. A turma foi dividida novamente em duplas, com membros em níveis diferentes de apropriação da leitura e escrita, para uma construção mútua do aprendizado. Cada dupla ficou responsável por duas páginas do dicionário, o objetivo foi que cada página apresentasse uma palavra acompanhada de seu significado, tanto por escrito quanto por meio de uma ilustração. Após a finalização as páginas foram agrupadas na ordem alfabética, o livro foi criado e por fim encadernado.

A quarta e última experiência de regência ocorreu no sábado dia 26 de abril de 2025, com uma culminância que recebeu presença das famílias, comunidade e membros do corpo escolar. A sala foi caracterizada com as atividades artísticas da primeira aula, com mapas, figuras que faziam alusão ao cordel base da proposta e uma mesa expondo o Dicionário Nordestino. Na ocasião os alunos ficaram responsáveis pela exposição das atividades do “Mês D da Leitura” e recitação de Cordel, trabalhando oralidade, autonomia e habilidades performáticas.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou reforçar práticas de leitura que aproximasse os alunos do contexto cultural popular em que a escola está inserida. Utilizando recursos, materiais e métodos acessíveis à realidade estrutural do local, conforme o percurso estabelecido para a experiência.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Moreira e Candau (2007) definem o currículo como um conjunto de esforços pedagógicos com intenções educativas, isto é, práticas metodológicas voltadas ao ensino-aprendizagem. Para os autores, o currículo escolar vai além dos planos formais, manifestando-se também nas relações e rotinas cotidianas, o chamado “currículo oculto”, que transmite valores e atitudes de forma implícita e pode reforçar desigualdades sociais, de gênero, raça ou classe. Assim, defendem o papel essencial da escola e do educador na construção de currículos mais críticos, democráticos e significativos.

Seguindo essa perspectiva, podemos questionar se a negação da existência do currículo oculto contribui para os baixos índices educacionais. Pesquisas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (JORNAL DA USP, 2024), mostram que estudantes de maior renda e oriundos de escolas privadas apresentam desempenho significativamente superior aos de escolas públicas, especialmente entre candidatos negros, pardos e indígenas. Esses dados revelam que as desigualdades educacionais não decorrem apenas de esforço individual, mas refletem condições estruturais e culturais que influenciam o aprendizado e o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, nos baseamos em Azevedo (2007) para indagar a lógica dos mecanismos de avaliação, como o ENEM – o qual também serve como porta de entrada ao Ensino Superior –, presentes na educação pública brasileira, por reforçarem a “[..] a meritocracia como aptidão para a competitividade.” (p. 8), e desconsiderarem os reais cenários educativos que são oriundos de diversidades locais e regionais, de maneira que:

o conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador/educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com os valores éticos e culturais que compõe os contextos educativos. (Azevedo, 2007, 10)

Tais aspectos nos permitem analisar a educação como um espaço de disputa por notas e resultados quantificáveis, o que dificulta a resolução de problemas focais das diversas realidades educacionais do país. Nesse contexto, conforme Azevedo (2007), a escola atua como mantenedora no processo de acumulação de capital dentro da sociedade capitalista, assumindo seu papel de “assimilar, criar e difundir valores culturais pertinentes aos parâmetros da crescente mercantilização das relações sociais, políticas e culturais da economia mundializada” (p.12).

Sob o viés de Pierre Bourdieu (1998), esse cenário mercantil descrito por Azevedo, se articula ao conceito de Capital Cultural. Para Bourdieu (1998) a cultura carrega em si características de distinção social pela maneira como os indivíduos se apropriam dela, sendo

um recurso de reprodução das desigualdades. Ou seja, quanto mais ampliado o acesso as diversas culturas, maior o arcabouço de capital cultural. Nessa perspectiva, o autor designa três estados como meios de apropriação do capital cultural:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural de que é, supostamente, a garantia propriedades inteiramente originais. (Bourdieu in Nogueira e Catani, 1998, p.74)

Ou seja, o capital cultural, para Bourdieu, depende de três estados para ser plenamente adquirido na sociedade, o que nos faz concordar que o sucesso escolar não se limita ao diploma obtido pelo estado institucionalizado, mas reflete o quanto o estudante conseguiu se apropriar da pluralidade da cultura. Embora o autor tenha analisado a sociedade francesa do século XX, seu conceito ainda oferece base teórica para compreender as desigualdades educacionais no Brasil, inspirando educadores comprometidos com a justiça social a ampliarem suas práticas para além do que está prescrito no currículo, buscando uma formação que produza sentido e transformação nos educandos.

A justificativa para a cultura popular inserir-se na escola vem para trazer pertencimento e proximidade dos educandos com o processo de ensino-aprendizagem. Propondo formas de pensar aos educadores para que não reduzam, como afirma Azevedo (1997), a resolução dos problemas educacionais a uma análise estrita de gestão e avaliações quantitativas, mas sim que considerem “o educando como sujeito real, concreto, histórico, portador de cultura e de saberes que não podem ser abstraídos artificialmente no processo de construção de conhecimento” (p. 20).

Essa oportunidade deve estar inserida nas práticas pedagógicas de professores. Melo, Cerqueira e Silva (2024) destacam resultados satisfatórios dessa inserção: “Ao incorporar elementos da cultura da cultura popular no currículo, os educadores podem despertar essa motivação, criando um ambiente de aprendizagem mais estimulante e participativo.” (p. 6). Além disso, para os estudantes destacam:

[...]Como uma parte fundamental da experiência de vida das pessoas, a cultura popular, fornece uma plataforma natural para conectar conceitos escolares às situações reais. Isso não apenas facilita a compreensão, mas também ajuda os alunos a enxergarem a relevância dos conteúdos para sua vida. (p. 6)





A relação prática pedagógica e cultura popular visa negar o que Bruno Pucci (1997), baseado no filósofo Adorno (1996), conceituou como “semi-cultura”. Termo concebido para criticar o surgimento da indústria cultural, na universalização do mercado, que demonstrava que a sociedade do consumo se encarregou de preencher até mesmo o tempo livre do trabalhador, criando “semi-formações” que ocupam os espaços de ócio. Nesse cenário, observa-se que o avanço das tecnologias digitais também tem contribuído para a intensificação desse fenômeno, ao transformar o tempo livre em tempo de consumo e exposição. Assim, em diálogo com o pensamento de Pucci (1997), pode-se compreender que essa dinâmica reforça uma semi-formação que produz apenas um “verniz formativo que não dá conta de se ir além da superfície” (p.137).

Embora seja impossível negar a presença da semi-cultura na sociedade (Pucci, 1997), ainda existe esperança numa formação cultural que traga sentido ao processo de autonomia e adaptação de uma cultura:

É urgente para “ela uma política cultural socialmente reflexiva” (TS, p. 393), tanto para encontrar os elementos formativos presentes, embora abafados, nas diversas atividades do trabalhador, e, a partir deles continuar o processo de construção da formação cultural; como para despertar-lhe socraticamente a consciência de que está sendo contumazmente enganado pela semicultura, e “trabalhar energicamente para fazer uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 1996; 1994, apud Pucci, 1997, p. 137).

Assim, com o propósito de enfrentar uma semi-cultura cada vez mais presente no cotidiano das infâncias, nos cabe, como educadores, promover na escola a apropriação de uma cultura popular de resistência, espaço propício à germinação do pensamento crítico.

Nesse sentido, o educador não deve ignorar que “desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é construtivo da pessoa” (Vigostky, 1983, apud Zóia Prestes), porém, como Pucci afirma, uma semi-cultura não vai além da superfície.

A proposta então é estudar a cultura com aprofundamento, pois como defende Prestes (2013, p.303), ao referenciar Vigotsky (1983, p.303):

o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; em outras palavras, processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas.

Ou seja, mesmo sabendo que de toda maneira a criança estará inserida numa cultura, essa inserção não é inteiramente natural e orgânica, muito menos reduzida a habilidades instruídas durante a vida. Propondo-nos a pensar uma educação que não desconsidere a

condição sociocultural de seu estudante. Portanto, uma educação que considere que a socialização, conforme a teoria histórico-cultural (Prestes, 2013, p 302):

está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser participe da vida social.

No ambiente escolar, a atribuição de sentido aos objetos faz parte do papel do professor, que aprimora sua didática para atuar como mediador crítico do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao utilizar a cultura popular como elemento de mediação pedagógica, ampliam-se as possibilidades de apropriação do conhecimento escolar de forma significativa, respeitando e valorizando os saberes que os educandos já carregam.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE APRENDEMOS!

A experiência de regência teve como objetivo evidenciar o papel do educador na valorização da cultura popular nordestina. Com base em uma análise qualitativa, este artigo apresenta um relato de experiência reflexivo, cujos resultados indicam o potencial de práticas que aproximem os estudantes da cultura popular, promovendo uma aprendizagem mais significativa. As implicações dessa experiência serão discutidas a partir de categorias analíticas construídas com base nos achados empíricos.

A etapa do planejamento buscou romper com a lógica mensurável que provocam os sistemas de avaliação externa nos processos de ensino aprendizagem, tal como afirma Azevedo (1997). Contribuindo para a relação educador-educando numa perspectiva que o professor enxerga seu aluno como um ser histórico e cultural que carrega consigo diversas maneiras de apropriação do processo de ensino-aprendizagem.

Decorrente disso, o primeiro resultado mostrou-se satisfatório. Foi avaliado durante as aulas a ampliação do vocabulário a respeito do reconhecimento do objeto de estudo dos alunos em decorrência do aprofundamento nos aspectos regionais do Nordeste. Alargando a percepção das crianças com o cenário regional, onde muitas já haviam passado pelos locais descritos nas aulas, possibilitando o aprendizado de novas perspectivas sobre reconhecimento da cultura popular que as permeiam, motivando o orgulho pelo pertencimento expressado em suas falas. Aprendendo também novos termos e conhecendo, em parte, a história do Ceará, de



poetas e cordelistas locais, conhecimentos estes advindos da literatura, das oficinas e dos recursos audiovisuais.

Este resultado se fez a partir de um planejamento politicamente intencionado que partiu da missão de aproximar os estudantes da cultura popular presente em seu estado para oferecimento de capital cultural em confirmação com Bourdieu (1998). Pretendendo que os 3 estados de incorporação, previstos por ele (1998), devem ser interligados e adaptados à cultura popular de cada região a qual a escola está inserida.

Sendo pleiteado por nós um saber cultural que reivindique uma educação que promova o acesso as diversas culturas e contribua para o alcance do acesso igualitário que supere desigualdades como as descritas pelos dados coletados pelos pesquisadores da USP sobre as desigualdades em notas por questões de raça e renda (JORNAL DA USP, 2024).

Sem demora, foi percebida grande empolgação nas falas dos alunos. O tempo destinado ao diálogo, quando faziam comentários que os ajudavam a construir conexões entre o conhecimento prévio e o aprendido, foi essencial para construção em grupo dos saberes previstos. Devido ao ambiente favorável para expressão, foi presenciado mudanças de comportamento em crianças com maior resistência na socialização, favorecendo suas opiniões e pontos de vista, aumentando sua segurança e autoestima no processo. Os momentos de ensaio para declamação do cordel, apresentado na culminância, foram essenciais para inclusão de um aluno autista na atividade, pois a oralidade era uma habilidade que ainda não recebia a devida atenção no processo de aprendizagem do aluno.

A interdisciplinaridade proporcionou um reforço aos conteúdos estudados, como as Regiões do Brasil, cartografia, Brasil colônia, gêneros textuais rimados, entre outras habilidades previstas na base curricular para o 3º ano do ensino fundamental. Comprovando a perspectiva de Melo, Cerqueira e Silva (2024), ao afirmarem que ao trabalharmos cultura popular é gerado um ambiente estimulante e participativo, devido as conexões com situações reais de reconhecimento dos alunos por uma percepção de relevância dos conteúdos para sua vida.

Nesse sentido, um tema bastante debatido durante a segunda aula foi a relação que os alunos fizeram a respeito das variações linguísticas com o preconceito sofrido por nordestinos por conta de seu modo de falar, o dito popularmente como “sotaque”. Em suas falas as crianças descreviam as diferenças da língua portuguesa entre estados e entre os municípios do Ceará. Decorrente disso, foi presenciado em sala um comentário marcante feito por uma das crianças sobre um preconceito sofrido quando participava de um jogo online em uma



plataforma digital: durante o jogo, quando dividia espaço com jogadores de todo Brasil, ao conversar com outra criança e dizer que residia no estado do Ceará, acabou sendo vítima de preconceito quanto sua maneira de falar. Esse relato desencadeou um momento da aula destinado a uma conversa a respeito do orgulho, partindo das crianças, com o lugar que vivemos e o papel comum da sociedade no combate ao preconceito linguístico e a xenofobia, termo que designa preconceito contra estrangeiros.

Direcionando, como afirma Pucci (1997), uma apropriação de uma cultura que promova o diálogo a questões sensíveis da contemporaneidade. Partindo, em concordância com o autor, do entendimento da realidade anterior das crianças, promovendo o pensamento crítico que nega a semi-cultura que é inserida desde os primórdios da sociedade capitalista, assim oferecendo no espaço educacional uma política social culturalmente reflexiva. Tornando a prática do educador comprometida com o fazer questionador, utilizando recursos da cultura popular, como o uso dos recursos de cordéis por exemplo, como portadores de mensagens políticas e reflexivas das classes populares das regiões rurais do sertão do Nordeste.

Promovendo o ensino-aprendizagem que permita:

desafiar a pretensa estabilidade e o caráter ahistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(a) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. (Moreira e Candau, 2003, p.162)

Portanto, torna-se necessário adotar uma abordagem que privilegie a compreensão das conexões entre as culturas e das relações de poder que envolvem a hierarquização de umas sobre as outras. Em outras palavras, é fundamental conhecer a cultura predominante, apropriar-se de seus elementos e, a partir disso, propor caminhos de emancipação cultural com a cultura popular.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese, os resultados obtidos nesta experiência demonstraram que optar por uma metodologia culturalmente fundamentada apresenta resultados favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A relação entre tempo, aprofundamento dos conteúdos e diálogo aberto foi essencial para a construção do saber conjunto, contribuindo para a





infundável formação docente no que tange a adaptação das bases formais, documentos normativos, em um currículo de práticas socialmente intencionadas e reflexivas.

Todavia, ainda existem barreiras estruturais a qual a maioria dos educadores de escolas públicas enfrentam, como a falta de estrutura física adequada, a limitação de recursos pedagógicos, o pouco tempo destinado ao aprofundamento dos conteúdos e a lotação das salas. Obstáculos limitantes para práticas pedagógicas de qualidade, resultando nas perpetuações das desigualdades educacionais e socioeconômicas das classes na sociedade brasileira.

Por fim, é esperado que a proposta atinja professores/as atuantes e em formação, para futuras formulações e pesquisas relacionadas a adaptação de práticas que considerem a realidade individual de cada escola. Contribuindo para instigar profissionais da educação, politicamente inspirados, a conservarem esperança educacional por meio de planejamentos intencionados que tornem sua prática cada vez mais sensível e humana. Tudo isso desenvolvido com base em dois eixos: o primeiro, voltado ao uso da cultura popular como meio de promover o sentimento de pertencimento dos educandos à realidade escolar; e o segundo, à vivência de práticas que evidenciem a relação entre os conteúdos escolares e a sistematização da ciência presente na realidade concreta de cada um.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*, p. 7–26, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Capítulo IV. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71–79.
- MELO, R. M. L.; CERQUEIRA, L. R. O.; SILVA, J. N. B. A cultura popular como estratégia pedagógica na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, p. 359–371, 2024.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, cultura e conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17–48.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, p. 156–168, 2003.



PRESTES, Zolia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações.

*Revista Educação Pública*, Cuiabá, p. 295-304, 2013.  
IX Encontro Nacional das Graduaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

PUCCI, Bruno. Filosofia negativa e educação: Adorno [1997]. In: PUCCI, Bruno. *Ensaios filosófico-educacionais: teoria crítica e educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 133–165.

SAID, Tabita. Estudantes negros e de baixa renda têm desempenho prejudicado no Enem, constata estudo. *Jornal da USP*, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/estudantes-negros-e-de-baixa-renda-tem-desempenho-prejudicado-no-enem-constata-estudo/>. Acesso em: 12 ago. 2025.