

# **A Investigação Temática e a concepção de conteúdo escolar**

## **Thematic Research and the conception of school content**

**STUANI, Geovana Mulinari**

Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências – NUEG/UFSC  
geovana.mulinari@gmail.com

**MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa**

Universidade Federal de Santa Catarina  
sylviarpm@gmail.com

**DELIZOICOV, Nadir Castilho**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
ridanc.nadir@gmail.com

### **Resumo**

O presente artigo é um recorte da tese de doutorado que discute a formação de professores. Neste trabalho abordaremos as contribuições da Investigação Temática para a formação de professores, a partir da concepção de conteúdo escolar. A pesquisa é qualitativa e envolveu 12 professores de Ciências, sendo seis professores que participaram do Movimento de Reorientação Curricular via Tema Gerador (MRCTG) e seis professores que não participaram. A coleta dos dados deu-se através de uma entrevista semiestruturada e de um encontro denominado trabalho coletivo. As análises apontam para as dificuldades encontradas pelos professores no processo de formação, mas também os avanços na compreensão do papel do conteúdo escolar.

**Palavras chave:** investigação temática, formação de professores, conteúdo escolar.

### **Abstract**

This paper is a summary of a doctorate thesis that discusses the training of teachers. In this study, we approach the Thematic Investigation contributions for the training of teachers, from the conception of school contents. The research is qualitative and involved twelve Science teachers, six of them participated in the Movement of Curricular Reorientation through Generative Theme (MRCTG) and six of them did not. The data was collected through a semistructured interview and a meeting, called collective work. The analysis point out the difficulties found by the teachers in the training process, but also the progress towards the comprehension of the role of the school content.

**Key words:** thematic investigation, teachers training, school content.

## **Introdução**

A formação de professores é um dos temas cruciais na efetivação de políticas educacionais que apontem respostas para os atuais desafios enfrentados pela escola, que exige outro patamar profissional (BRASIL, 2002).

Os documentos oficiais (BRASIL, 2002) que discutem a formação de professores sinalizam algumas mudanças relativas ao papel do conteúdo escolar no desenvolvimento das competências. O documento discute a necessidade de trabalhá-lo em suas três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental, de forma a estabelecer uma rede de significados a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa. Portanto, nos processos formativos há que se discutir a concepção e o papel do conteúdo escolar tanto na formação docente quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, o conteúdo escolar assume diferentes papéis nas tendências pedagógicas educacionais. Na pedagogia tradicional é entendido como um conjunto de conhecimentos acumulados ao longo da história pela humanidade, com a função de memorizar conceitos renegando o seu significado social (LIBÂNEO, 2013). Nas pedagogias progressistas, em especial, na perspectiva crítico-social dos conteúdos, Libâneo (2013) define-o como um corpo de conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes que além de promover a compreensão ativa, visa a sua aplicação pelos alunos em sua vida prática. Na perspectiva sócio-interacionista Coll (1998) caracteriza-o como um conjunto de conhecimentos ou formas culturais que quando compreendidos e apropriados possibilitam o desenvolvimento e a socialização dos alunos.

Entretanto na perspectiva da educação libertadora de Freire (2008), o conteúdo escolar é um instrumento de compreensão dos problemas do cotidiano, com vistas a um processo de conscientização e libertação dos educandos e dos educadores. Sendo assim, o conteúdo escolar assume o papel de possibilitar a compreensão da realidade vivida, desencadeando a proposição de alternativas que visem à superação das problemáticas sociais da comunidade. Damke (1995) utiliza-se das palavras de Freire para sintetizar o teor da educação numa perspectiva crítica, definindo a escola enquanto um espaço de participação popular que deve incentivar a criação do saber, enquanto um instrumento de transformação da cultura, a fim de que a comunidade não só se aproprie dela, mas também a recrie. No presente artigo buscamos analisar as contribuições da Investigação Temática para a ressignificação do papel do conteúdo escolar na formação de professores.

## **Investigação Temática e o papel do conteúdo escolar**

Stuani (2016) situa o Movimento de Reorientação Curricular via Tema Gerador (MRCTG) na perspectiva freireana da gestão popular (1997-2004) ocorrido em Chapecó/SC trazendo as análises de Silva (2004a) que destaca o papel do MRCTG na inversão da lógica na elaboração dos conhecimentos escolares, optando por partir das negatividades epistemológicas para a práxis pedagógica. Nas palavras de Poli (2007) o MRCTG através da organização dos processos pedagógicos, conseguiu propor uma ideia de escola comprometida com a comunidade onde se encontra inserida, tendo como aporte a participação efetiva dos professores, alunos, pais e mães na gestão dos Conselhos Escolares.

Na pesquisa de Drews (2006) um dos pontos a destacar na implementação do MRCTG foi à reorganização dos tempos e dos espaços escolares nas diferentes modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), com o intuito de possibilitar o planejamento coletivo e interdisciplinar na elaboração do conhecimento junto

aos educandos. Assim, a efetivação do movimento de reorientação curricular, como um compromisso da educação popular na busca por uma educação dialógica e transformadora da realidade social, desencadeou a escolha pedagógica da Investigação Temática ou Tema Gerador como concepção de educação (STUANI, 2016).

O MRCTG fundamentou-se primeiramente em Freire (2008) tendo como pressuposto para a elaboração do conhecimento novo a investigação temática que contemplava os seguintes passos:

- 1) Levantamento preliminar da área selecionada para trabalho;
- 2) Análise das situações e escolha das codificações;
- 3) Diálogos decodificadores;
- 4) Redução Temática;
- 5) Preparação de atividades para sala de aula. (FREIRE, 2008, p. 116-139)

Porém, com os estudos de Silva (2004a) a investigação temática sofreu alguns aprofundamentos como a proposição do Contra-Tema (intencionalidade dos educadores frente à problemática em estudo), as questões geradoras e outra sistematização para a redução temática, denominada Rede Temática. Por conseguinte, a investigação temática desenvolvida no MRCTG apresentava a seguinte sistematização.

- a) Levantamento preliminar da realidade local;
- b) Escolha de situações significativas;
- c) Caracterização dos temas/contratemas geradores sistematizados na rede temática;
- d) Elaboração de questões geradoras;
- e) Construção da programação;
- f) Preparação das atividades para sala de aula. (SILVA, 2004b, p. 7)

De acordo com Drews (2006) a organização da sala de aula, a partir da dialogicidade na elaboração dos conhecimentos novos, pautou-se na sistematização realizada por Delizoicov (1991), os chamados momentos pedagógicos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). As pesquisas (DREWS, 2006; STUANI, 2010) que estudam o MRCTG destacam que a concepção de conteúdo escolar presente no mesmo traz consigo a intencionalidade política na compreensão dos problemas da comunidade e a criação e recriação dos inédito-viáveis.

A pesquisa de Azambuja (2009), que investigou as bases teóricas, políticas e pedagógicas do MRCTG ocorrido em Chapecó/SC e suas implicações nas orientações e práticas na Educação Infantil, salienta o papel do conteúdo escolar na aproximação do mundo infantil concreto:

À medida que crescia o debate filosófico e pedagógico da Educação Popular, a equipe da Educação Infantil participante da formação, foi construindo indicações e possibilidades concretas, junto aos professores, para construir o espaço da creche e da pré-escola, a partir de uma proposta que tivesse a criança e a comunidade escolar como sujeitos da prática, como forma de transformar a sala de aula, o parque e outros tempos e espaços a serviço do conhecimento da criança e da aproximação com um mundo infantil concreto. (AZAMBUJA, 2009, p. 69)

A perspectiva de conceber o conteúdo escolar, como um conteúdo concreto pautado na realidade social, constituído por uma rede de relações e diálogos com as visões de mundo dos sujeitos cognoscentes era elemento integrante do processo de formação permanente dos educadores. Pavan (2011, p. 89) em sua investigação a respeito do lugar do outro na educação especial salienta que:

A formação dos educadores nas reuniões de estudo que ocorrem na escola,

nos diferentes grupos e nos encontros organizados pela Secretaria de Educação, tem a preocupação permanente em articular ações no trabalho cotidiano de sala de aula e aprofundar a organização de atividades a partir do Tema Gerador, à compreensão de como os alunos aprendem, como se caracterizam as diferentes fases do desenvolvimento, a análise profunda do processo de construção histórica pelo qual passaram e se construíram as diversas áreas do conhecimento, a necessidade da busca constante de novas informações sobre a forma de organização e funcionamento da sociedade, como garantir um processo de construção de conhecimento de forma analítica.

Portanto, a concepção de conteúdo escolar envolve um olhar diferenciado para as áreas do conhecimento como desveladoras do real, ou seja, como partes integrantes e interligadas de relações que envolvem não uma simples descrição do conhecimento sistematizado, mas sim um patamar analítico das interfaces entre os conhecimentos científicos e a realidade concreta (STUANI, 2016).

Nas análises de Poli (2007) a elaboração do currículo a partir da fala significativa presente na comunidade e expressa pelos educandos, quando analisada e problematizada permitia ao educando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a concepção de conteúdo escolar inclui além da elaboração de novos conhecimentos, novas subjetividades. Conforme a autora:

Outro momento ímpar de interações discursivas e de mediação simbólica está no ambiente de sala de aula. Aqui, o conteúdo escolar trazido pela análise de falas revela as contradições e as situações-limite, as quais, por sua vez, transformam-se em campos estratégicos para a intermediação pedagógica que, intencionalmente, se interpõe nesse movimento para problematizar e, no diálogo entre o conteúdo da fala social da comunidade e os conhecimentos historicamente produzidos, estabelecer espaços de comunicações e de (re)interpretação da realidade experimentada e significada. Não se formam ali apenas novos conhecimentos, mas, seguramente, e, portanto, novas significações que poderão implicar complexidades ainda maiores na interpretação da relação homem-mundo. (POLI, 2007, p. 131)

Deste modo, ao analisarmos a concepção de conteúdo escolar presente em Freire (2008) temos a dimensão epistemológica presente no problema imerso na contradição e a dimensão gnosiológica através do diálogo entre os saberes na superação das visões de mundo. Mas, quando partimos da fala significativa na elaboração dos conhecimentos novos, emerge a dimensão ontológica do conteúdo escolar em Freire (2008).

Stuani (2016) relaciona a dimensão ontológica do conteúdo escolar presente na Investigação Temática com a ontologia de Lukács (2010), pois, ao partir da fala na elaboração do conhecimento novo, partimos do próprio ser. Porém, para este ser avançar da condição de ser em si<sup>1</sup> para ser para o outro<sup>2</sup>, presente no inédito viável, há que se buscar a práxis através do diálogo problematizador.

A autora argumenta ainda que, ao partir do princípio que Freire (2008) e Lukács (2010) trazem o sujeito como ponto de partida para a elaboração de novos significados a respeito da realidade, sugere-se uma possível aproximação entre a categoria da possibilidade<sup>3</sup> em Lukács

---

<sup>1</sup> Em Lukács (2010) o ser em si é um ser conhecido, concreto e imediato.

<sup>2</sup> Em Lukács (2010) o ser para o outro é o ser que se constrói nas relações sociais.

<sup>3</sup> Categoria modal descrita por Lukács (2010) como a capacidade de reação do ser frente ao objeto.

(2010) e a categoria do inédito-viável (FREIRE, 2008), cabendo ao conteúdo escolar empoderar os sujeitos na compreensão da realidade objetiva, bem como na proposição de alternativas de mudança.

Assim sendo, na práxis dialógica freireana o conteúdo escolar cumpre seu papel no processo de humanização dos sujeitos, que na busca por uma compreensão mais profunda do real torna-se sujeito da sua própria história, na busca permanente pelo *ser mais*. Portanto, as pesquisas que investigaram o MRCTG indicam que a organização do currículo a partir dos problemas locais vivenciados pela comunidade escolar, estudados e trabalhados de forma coletiva e interdisciplinar inaugura uma nova concepção de conteúdo escolar, um conteúdo concreto.

## **Caminhos metodológicos**

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), enfocando um recorte da investigação de doutorado que estuda a concepção de conteúdo escolar. Como abordagem metodológica optou-se pela metodologia crítico-dialética (GAMBOA, 2010), devido à proximidade deste referencial metodológico com a pesquisa no que se refere ao estudo e investigação de experiências e práticas pedagógicas, a partir de um referencial teórico prévio.

O grupo investigado compõe-se de 12 professores de Ciências e Biologia da rede pública de ensino do município de Chapecó/SC. Os seis professores da rede municipal de ensino participaram do MRCTG e seis professores da rede estadual de ensino que não participaram do MRCTG. Os professores foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: ter ou não participado do MRCTG e interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Todos os participantes foram informados sobre este trabalho e manifestaram desejo de participar mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A fim de manter o anonimato dos professores seus dados foram identificados pela letra P seguida de números de 1 a 12. O Grupo A é composto, pelos professores que participaram do MRCTG, sendo eles: P1, P3, P4, P5, P6 e P11. Os docentes que não participaram do MRCTG compõem o Grupo B, P2, P7, P8, P9, P10 e P12. A escolha do grupo B para participar da pesquisa teve como objetivo uma análise mais aprofundada do objeto de estudo, possibilitando ao pesquisador um afastamento maior na análise dos dados coletados, não visando assim uma comparação entre os dois grupos. A coleta de dados deu-se através da triangulação de três recursos: i) análise de documentos, ii) entrevista semiestruturada e iii) anotações sobre um encontro denominado Trabalho Coletivo.

## **O papel da Investigação Temática Freireana na resignificação da concepção do conteúdo escolar**

Consideramos que o exercício da docência se caracteriza como um processo permanente, de reflexão crítica sobre a prática no sentido de avançar no fazer pedagógico (SELLES, 2002). Stuaní (2016) discute que ao se pensar o currículo a partir da realidade concreta e das suas contradições sociais (FREIRE, 2008), a formação permanente transcende a racionalidade prática e avança na perspectiva de uma racionalidade problematizadora e refutatória (SILVA, 2004a) das estruturas e visões de mundo mantenedoras do *status quo*. Essa racionalidade ao partir da realidade concreta e das dificuldades oriundas da prática concebe o conteúdo escolar como algo inerente a vida dos sujeitos.

Nesse enfoque, os conteúdos relevantes para a formação crítica do docente são os selecionados e organizados coletivamente, em diferentes momentos do processo, partindo das dificuldades e necessidades reais dos indivíduos, propiciando práticas pedagógicas que promovam as transformações desejadas da realidade sociocultural. (SILVA; GUIMARÃES-URSO, 2009, p. 6)

A Investigação Temática ao relacionar o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, elabora um conhecimento novo, um conhecimento revelador da realidade social (STUANI, 2016). Neste pressuposto, relacionamos este processo com a práxis criadora de Vázquez (2007), que ao discutir a unidade entre teoria e prática, caracteriza o senso comum como uma visão simples e direta da realidade social que ao se relacionar com o conhecimento científico avança no processo de transformação do mundo natural, ampliando assim os horizontes tanto dos problemas quanto das soluções.

Vázquez (2007) define a práxis criadora, como autocriação do próprio homem, a qual permite ao ser humano enfrentar novas necessidades e novas situações. Derivada da práxis reflexiva, a práxis criadora envolve uma elevada consciência da práxis. Nas palavras de Vázquez (2007, p. 293) “à consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material que se plasma, podemos denominá-la de consciência da práxis”

Stuani (2016) destaca então que analisando a Investigação Temática Freireana presente no MRCTG como uma possibilidade de ressignificar o sentido do conhecimento na educação escolar, esta se aproxima da práxis criadora de Vázquez (2007). Para isso, referenda suas análises em Saul e Silva (2009) que concebem esses movimentos como detentores de princípios e pressupostos oriundos de uma racionalidade emancipatória que discute e propõe uma nova práxis pedagógica. Destacamos alguns destes princípios e pressupostos, a seguir:

1. Assumir os sujeitos concretos como agentes da práxis curricular;
2. Ter a curiosidade ingênua sobre temas, situações e necessidades significativas vivenciadas como ponto de partida para a construção pedagógica do conhecimento crítico e comprometidas com as camadas populares socialmente excluídas;
3. Problematizar a curiosidade ingênua como referência político-epistemológica inicial em diferentes planos do real e nas diferentes dimensões da existência humana, tanto na função sociocultural e axiológica do conhecimento quanto nos limites da própria prática gnosiológica da construção conceitual para a sistematização metodológica do diálogo pedagógico. Essa problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, 1995), que demanda conteúdos para a contextualização crítica dessa realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória;
4. Ter pertinência e criticidade na seleção de conteúdos escolares relativos aos temas e situações desumanizadoras para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida na realidade concreta que se problematiza. (SAUL; SILVA, 2009, p. 11)

Analisando os dados coletados nas entrevistas e no encontro intitulado Trabalho Coletivo, podemos perceber uma aproximação da compreensão do papel do conhecimento e do conteúdo escolar em níveis próximos da racionalidade emancipatória defendida por Saul e Silva (2009). As falas dos professores participantes do Movimento de Reorientação Curricular permitem inferir esta possibilidade:

*Como nós definimos o conteúdo escolar a partir do Tema Gerador, o conteúdo escolar na proposta anterior era um conteúdo significativo. Um conteúdo que tinha a demanda daquele grupo, daquela realidade, a partir*

*daí a gente fazia as discussões e buscava o que era melhor para resolver aqueles problemas. (P3)*

*Então, o que eu vejo uma diferença é na proposta da Rede Temática e os outros dois, porque o método integrado e o de projetos, eles são bem parecidos[...]. Então, ali ele tem o intuito conteudista, o conteúdo por si só, na rede temática era para transformar a realidade em que o aluno estava inserido. A gente queria o conhecimento para o aluno, para ele conseguir modificar, a partir do conhecimento científico, transformar a sociedade, mudar os problemas, transpor os problemas. Então, é essa a diferença que eu vejo, um conteudista pra um transformador. (P4)*

Porém, destacamos que na tarefa de selecionar os conteúdos programáticos a partir das falas no processo de investigação temática, alguns professores encontraram dificuldades, conforme aponta P6:

*Na proposta dos Ciclos, às vezes, a gente tinha uma dificuldade na hora de selecionar o conteúdo que acabava caindo sempre meio, nos mesmos conteúdos. (P6)*

Apesar das dificuldades e resistências que são comuns a todo processo inovador, salientamos que a Investigação Temática traz um movimento dialógico para o processo de ensino tanto na sua dimensão epistemológica presente nos problemas imersos nas contradições sociais, quanto na dimensão gnosiológica através do diálogo entre os diferentes saberes e na dimensão praxiológica através da união entre teoria e prática que vislumbra os inédito-viáveis. Porém, destacamos que a dimensão ontológica que faz do conteúdo escolar a própria vida dos sujeitos é uma das dimensões mais marcantes.

Assim, o conteúdo escolar concebido na Investigação Temática cumpre dois papéis na formação dos educandos: um deles o aprofundamento da compreensão da realidade social objetiva e o outro relacionado ao desenvolvimento das suas potencialidades de adaptação ativa (LUKÁCS, 2010) frente ao real. Este fato desencadeia, através da práxis educativa, o reconhecimento da possibilidade do recuo das barreiras naturais através da proposição dos inéditos-viáveis (STUANI, 2016). Destacamos, então que o educador ao ressignificar a concepção de conteúdo escolar para os seus educandos, ressignifica também a si mesmo e o seu papel frente à realidade social.

*Então enquanto formadora a primeira coisa eu iria fazer é sair desses espaços e vim para um espaço mais de prática. Um campo aberto pra gente visualizar, com práticas concretas. Que estilo, que prática de vida eu quero, que Ciência científica é essa que eu quero, que semente eu quero semear. De fazer um pouco esse debate, que Ciências é que nós queremos. [...] Eu vejo que a universidade também não nos prepara a pensar, nos prepara conteudistas. Conteúdos, e que muitas vezes deixa a desejar no sentido de alternativas concretas que leve a nós, a nossa formação a pensar no alternativo. [...] E levar a pensar, porque nós estamos num sistema que está dizendo, apoiando o consumismo, e essa não é a nossa visão. Enquanto educadora ambiental, [...] eu penso que nós temos um compromisso muito maior com esse planeta, com essa vida, com esse povo. É nós que precisamos fazer essa transformação, mas não sozinho, e é no coletivo. (P1)*

*Porque que nem todos os governos fazem a mesma discussão em relação à educação. Também que os professores tenham uma leitura mais ampla, uma leitura de mundo que amplie o conhecimento para além da área específica ou da pedagogia ou da matemática. Que eles entendam um pouquinho das outras áreas, para perceber o significado específico também, e que a contribuição da área vai dar para as outras áreas na totalidade, para os*

*educandos e para a comunidade. (P3)*

Pela análise das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi possível perceber que a participação no MRCTG potencializou o afloramento de uma consciência crítica, na reflexão sobre os problemas vivenciados e na proposição das ações. Portanto, podemos compreender a Investigação Temática que é parte integrante da Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 2008), cujo pressuposto é a construção de uma educação libertadora, através da compreensão das contradições sociais e da elaboração dos inédito-viáveis, como uma educação contra a barbárie, ou seja, uma educação que parte da contradição e visa à resistência (ADORNO, 1995).

Para compreendermos melhor esta questão Adorno e Horkheimer (1985) apresentam o papel da razão instrumental na conversão do esclarecimento, segundo a norma da autoconservação, o que faz com que os indivíduos, ao terem que cuidar de si mesmos, desenvolvam o ego como a instância da visão antecipadora. Temos nesta relação, a grande contradição entre o avanço científico, que tecnicamente eliminaria a miséria, mas que, pelo contrário, aumentou a concentração de renda e aflorou o seu crescimento. Como fetiche<sup>4</sup>, esta racionalidade baseada no mercado desvinculou a origem da causa dos problemas do sistema, colocando-a no próprio indivíduo, como alguém que não se ajusta ao modelo útil de produção de mercadorias.

Se o entendimento, formado segundo a norma da autoconservação, percebe uma lei da vida, esta lei é a do mais forte. Mesmo que o formalismo da razão a impeça de proporcionar à humanidade um modelo necessário, ela tem sobre a ideologia mentirosa a vantagem da factualidade. Os culpados, eis aí a doutrina de Nietzsche, são os fracos, eles iludem com sua astúcia a lei natural. “O grande perigo para os homens são os indivíduos doentes, não os maus, não os ‘predadores’”. São os desgraçados, os vencidos, os destruídos de antemão – são eles, são os fracos que mais solapam a vida entre os homens, que envenenam e colocam em questão da maneira mais perigosa nossa confiança na vida e nos homens. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 84)

A Abordagem Temática Freireana, através da Investigação Temática busca a superação dessas relações desumanizadoras, ao tomar o ser expresso nas falas significativas como ponto de partida, o ser que muitas vezes é o excluído pelo sistema, possibilita um processo de conscientização por parte dos educadores de seu papel no processo de humanização dos sujeitos (STUANI, 2016). Estas reflexões emergem quando os educadores enfrentam uma situação-problema, conforme a fala a seguir:

*Mas não dá para esquecer que a gente vive nesse sistema capitalista e que isso está cada vez mais presente em nossas escolas e está presente em nossas famílias e que está chegando e está nos abocanhando. Está seja no campo, seja na cidade. Eu trabalhei o ano passado em uma escola do campo, que teoricamente trabalhava, não tinha nenhum conteúdo relacionado ao campo. Eu ficava louca quando nós trabalhávamos em uma escola do campo que não se trabalhava a história do campo. (P1)*

A Investigação Temática torna-se uma possibilidade de conceber o conteúdo escolar como um conteúdo concreto, que através da compreensão da realidade social pode se converter em ações concretas de mudança.

---

<sup>4</sup> Marx (2006) denomina de fetiche a capacidade que as mercadorias possuem dentro do sistema capitalista de ocultar as relações de exploração do trabalho.

## Considerações

A formação permanente dos professores pode contribuir na reflexão acerca dos processos formativos e de suas interferências nas ações pedagógicas.

Destacamos o papel da Abordagem Temática Freireana através da Investigação Temática como uma possibilidade de reflexão crítica sobre a prática a partir das negatividades da materialidade, além de desenvolver nos sujeitos um nível de abstração que ultrapassa a consciência ingênua, no confronto com as situações-limite que os condicionam.

Porém, nesta caminhada há que se superar a cultura escolar, baseada no princípio de cumprir um rol de conteúdos estabelecidos e promover um processo coletivo de reflexão e ação do fazer pedagógico, estabelecendo critérios pautados na realidade objetiva para a seleção do conteúdo escolar.

Em tempos de reaproximação das políticas neoliberais, de precarização do mundo do trabalho, através de reestruturações educacionais é preciso intelectualizar os docentes, no sentido do empoderamento frente aos novos desafios da sociedade moderna. Há que se ter o entendimento das estruturas sociais e suas interfaces com o processo educativo para se construir uma educação contra a barbárie e a desumanização. Desta forma, é preciso priorizar, nos espaços escolares, momentos de planejamento coletivo nos quais os docentes possam discutir e ampliar seus conhecimentos acerca da realidade escolar. A participação tem que ser um pressuposto para que, de fato, a formação permanente ocorra e se possa avançar no fazer pedagógico em sala de aula. A organização do currículo a partir dos problemas sociais pode significar uma resposta de compreensão dos conteúdos escolares como instrumentos de conscientização visando à mudança social.

## Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. W. Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AZAMBUJA, I. S. **Currículo de Educação Popular para a Educação Infantil**: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó-SC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 2002.
- COLL, C. Os conteúdos na educação escolar. In: COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 9-16.
- DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**: as ideias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 1991.
- DREWS, M. M. **O Tema Gerador no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos**: por uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 1986.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PAVAN, I. F. S. **O “outro” na escola**: uma análise comparativa das propostas da Educação Popular e da Escola Forte Gestão de Excelência em Educação no município de Chapecó – Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP), Ciudad del Leste, 2011.

POLI, S. M. A. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (FEUSP/USP), São Paulo, 2007.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-44, jan./abr. 2009.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Universidade Federal Fluminense, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2002.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular e crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. O currículo na práxis da Educação Popular: Projeto Pedagógico Interdisciplinar Tema Gerador via Rede Temática. In: Prefeitura Municipal de Chapecó, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de áreas**: uma reflexão sobre o conhecimento – Ciências. Chapecó: Prefeitura Municipal, 2004b.

SILVA, A. F. G. da; GUIMARÃES-URSO, M. V. A prática curricular crítica na formação inicial do docente em Ciências Biológicas – UFSCar/SOROCABA. In: VII Encontro Nacional em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis/SC. **Anais do VII ENPEC**, 2009, CDROM.

STUANI, G. M. **A construção curricular popular crítica no ensino de ciências e suas implicações na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

STUANI, G.M. Abordagem Temática Freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de Ciências. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Apoio financeiro FUMDES.