REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INSPIRADA NA CULTURA POPULAR

TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSPIRED BY POPULAR CULTURE

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL INSPIRADA EN LA CULTURA POPULAR

Tatiana da Silva Bidinotto
Doutora em Educação
Instituição de formação: Universidade Federal do Paraná
Endereço: Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: bidinottotati@gmail.com

Maurício Fagundes
Doutor em Educação
Instituição de formação: Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Endereço: Matinhos, Paraná, Brasil.
E-mail: mauriciovitoriafagundes@gmail.com

Resumo

Este artigo aborda a importância da cultura popular nas práticas educativas de professores da Educação Infantil, com ênfase em como essa abordagem enriquece a educação e promove uma aprendizagem mais significativa. Através da cultura popular, que reflete as maneiras como diferentes grupos sociais, incluindo crianças, mulheres e homens, interpretam e representam o mundo, os professores conseguem conectar melhor o conteúdo pedagógico com a realidade vivida pelas crianças. Isso é particularmente importante na Educação Infantil, onde a aprendizagem deve ser envolvente e relevante para o cotidiano das crianças. A pesquisa, realizada com professores de uma rede pública do Paraná, Brasil, adotou a metodologia participante, onde os próprios professores contribuíram com suas experiências e narrativas em um grupo de estudos. Através desse processo, percebeu-se que a incorporação da cultura popular nas práticas pedagógicas não só enriquece o currículo, mas também promove uma maior conexão entre a escola e a comunidade. Além disso, contribui para o desenvolvimento de uma educação que valoriza as diferentes formas de saber e viver, promovendo uma prática docente mais inclusiva e significativa para todos os envolvidos. A utilização da cultura popular nas práticas educativas transforma o currículo prescrito, que muitas vezes pode parecer distante da realidade dos alunos, em algo mais contextualizado e dinâmico. Isso permite que tanto professores quanto alunos encontrem novos sentidos na sua experiência escolar, estreitando os laços entre a escola, a cultura e a realidade social.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

Palavras-chave: Cultura Popular. Educação Infantil. Pesquisa Participante. Formação de professores. Prática docente.

ABSTRACT
This article discusses the importance of popular culture in the educational practices of preschool teachers, with an emphasis on how this approach enriches education and promotes more meaningful learning. Through popular culture, which reflects the ways in which different social groups, including children, women and men, interpret and represent the world, teachers can better connect pedagogical content with the reality experienced by children. This is particularly important in Early Childhood Education, where learning should be engaging and relevant to children's daily lives. The research, carried out with teachers from a public school in Paraná, Brazil, adopted the participant methodology, where the teachers themselves contributed their experiences and narratives in a study group. Through this process, it was realized that incorporating popular culture into teaching practices not only enriches the curriculum, but also promotes a greater connection between the school and the community. In addition, it contributes to the development of an education that values different ways of knowing and living, promoting a more inclusive and meaningful teaching practice for everyone involved. The use of popular culture in educational practices transforms the prescribed curriculum, which can often seem distant from the students' reality, into something more contextualized and dynamic. This allows both teachers and students to find new meanings in their school experience, strengthening the links between school, culture and social reality.
Keywords: Popular culture. Early childhood education. Participatory research. Teacher training. Teaching practice.

RESUMEN
Este artículo aborda la importancia de la cultura popular en las prácticas educativas de los maestros de educación infantil, haciendo hincapié en cómo este enfoque enriquece la educación y promueve un aprendizaje más significativo. A través de la cultura popular, que refleja las formas en que diferentes grupos sociales, incluidos niños, mujeres y hombres, interpretan y representan el mundo, los profesores pueden conectar mejor los contenidos pedagógicos con la realidad que viven los niños. Esto es especialmente importante en la educación infantil, donde el aprendizaje debe ser atractivo y relevante para la vida cotidiana de los niños. La investigación, realizada con profesores de una escuela pública de Paraná, Brasil, adoptó la metodología participante, en la que los propios profesores aportaron sus experiencias y narrativas en un grupo de estudio. A través de este proceso, se constató que la incorporación de la cultura popular en las prácticas pedagógicas no sólo enriquece el currículo, sino que también promueve una mayor conexión entre la escuela y la comunidad. Además, contribuye al desarrollo de una educación que valora diferentes formas de conocer y vivir, promoviendo una práctica docente más inclusiva y significativa para todos los involucrados. El uso de la cultura popular en las prácticas educativas transforma el currículo prescrito, que a menudo puede parecer alejado de la realidad de los alumnos, en algo más contextualizado y dinámico. Esto permite que tanto profesores como alumnos encuentren nuevos significados en su experiencia escolar, reforzando los vínculos entre escuela, cultura y realidad social.
Palabras clave: Cultura popular. Educación infantil. Investigación participativa. Formación del profesorado. Práctica docente.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

1. Introdução

O texto parte de uma perspectiva crítica sobre a importância da cultura popular na prática educativa, particularmente na Educação Infantil, ao reconhecer que a vida social e cultural das crianças antecede sua entrada na escola. Isso reforça a ideia de que as crianças já possuem uma "leitura de mundo", conforme defendido por Paulo Freire, antes mesmo de aprenderem a ler as palavras. A partir desse entendimento, o objetivo central do artigo é discutir de que modo a valorização da cultura popular nas práticas pedagógicas, à luz de Paulo Freire, contribui para tensionar concepções hegemônicas de infância e cultura, reconhecendo-as como construções históricas e sociais.

A investigação que fundamenta este artigo insere-se no campo da pesquisa qualitativa e assume a pesquisa participante como opção metodológica e epistemológica, em diálogo com a pedagogia freireana, que compreende o conhecimento como produção coletiva, crítica e historicamente situada. Participaram do estudo quinze professoras da Educação Infantil, pertencentes a distintos Centros Municipais de Educação Infantil de uma rede pública de ensino do Estado do Paraná. O material empírico constituiu-se a partir das narrativas docentes acerca dos conceitos de cultura, infância e prática pedagógica, produzidas ao longo de cinco encontros de um grupo de estudos e reflexão, desenvolvidos ao longo de um semestre.

A contribuição acadêmica deste estudo reside, primeiramente, no enfrentamento de uma lacuna recorrente na literatura educacional: a escassez de pesquisas que tomam as professoras da Educação Infantil como sujeitos epistêmicos, produtoras de saberes, e não apenas como executoras de prescrições curriculares. Ao centrar-se nas narrativas docentes e ao articular cultura popular, infância e prática pedagógica, o estudo tensiona abordagens hegemônicas que tendem a homogeneizar a infância e a reduzir a cultura a um repertório instrumentalizado de conteúdos.

Ademais, ao adotar o diálogo freireano como eixo teórico-prático, a pesquisa desloca modelos de formação docente marcados pela racionalidade técnica e pela verticalização dos saberes, evidenciando a potência formativa dos espaços coletivos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

de reflexão crítica. Nessa perspectiva, a escola é afirmada como espaço de produção cultural, política e ética, no qual a cultura popular emerge como dimensão constitutiva das experiências infantis e das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista acadêmico, a legitimação da cultura popular no ambiente escolar representa um avanço significativo nas discussões sobre currículo e práticas pedagógicas. Ao considerar a diversidade cultural como elemento central da formação educacional, amplia-se o entendimento sobre o papel da escola na promoção da emancipação humana.

Ao assumir a cultura popular como dimensão constitutiva do currículo escolar, o estudo tensiona propostas pedagógicas desvinculadas dos contextos concretos de vida das crianças e evidencia a urgência de uma Educação Infantil que ultrapasse a lógica da mera transmissão de conteúdos acadêmicos formais. Nessa perspectiva, defende-se o reconhecimento e a valorização dos saberes que as crianças produzem e mobilizam em diferentes espaços sociais. Do mesmo modo, compreende-se que os professores, enquanto sujeitos históricos e culturais, são atravessados por múltiplas experiências e repertórios simbólicos que incidem diretamente sobre suas concepções de infância, cultura e prática pedagógica, ampliando o debate em torno do currículo, da infância, da formação docente e da justiça social.

A cultura popular, quando legitimada no ambiente escolar, não apenas enriquece o currículo, mas também tem o potencial de promover a emancipação humana. Isso ocorre porque ela permite que as crianças e os professores se vejam representados e reconhecidos em sua diversidade cultural, fortalecendo o sentido de pertença e identidade no espaço escolar. A problematização da cultura popular, portanto, é um movimento de reconhecimento da pluralidade de experiências e saberes, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Essa abordagem defende a educação como um espaço de transformação social, onde o currículo deve ser dinâmico e capaz de refletir a realidade cultural dos estudantes, proporcionando-lhes uma formação integral e emancipadora.

O texto que segue, principia pelos antecedentes da pesquisa que constituíram parte da análise de dados, pesquisados em banco de dados eletrônicos das plataformas SciELO e CAPES entre os anos de 2012 a 2023. Seguido a este

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

apresentamos o marco teórico e conceitual baseado na concepção emancipatória freireana. A metodologia dá continuidade ao texto, explicitando a opção pela pesquisa de natureza qualitativa e do tipo participante. O artigo conclui, apresentando os resultados e análises, seguidas pelas considerações finais.

2. Revisão da Literatura

Organizamos o referencial teórico deste estudo principiando com os antecedentes da pesquisa por meio de um estudo do estado da arte, baseado em dados publicados nas bases de dados Brasil Scientific Electronic Library Online, SciELO e Banco digital de teses e dissertações da CAPES. No segundo momento deste referencial apresentamos o marco teórico a partir das categorias educação popular, cultura popular e educação infantil.

2.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA

Reunimos neste estado da arte, as publicações científicas que se aproximam com o problema da pesquisa que deu corpo a este artigo, sendo: quais são as contribuições da Cultura Popular para a prática pedagógica na Educação Infantil para romper com uma educação que não considera os saberes das crianças?

Para tal, realizamos uma busca a partir do ano de 2012 até o ano de 2023, nas bases de dados Brasil Scientific Electronic Library Online, SciELO e Banco digital de teses e dissertações da CAPES.

Importa destacar que, além do tema, os textos analisados consideraram a metodologia de pesquisa — selecionando-se somente a observação participante e/ou pesquisa participante. A análise dos textos considerou a Cultura Popular categorizada por Brandão e educação emancipatória conforme definida por Paulo Freire. Foram selecionados os seguintes autores: Alonso (2015); Aviz (2016); Brandão (2017); Fagundes e Brandão (2016); Oliveira, F. (2017); Pacheco (2016); Pereira (2016); Procópio (2015), Colla (2020) e Dutra (2021).

Aborda a crescente conexão entre a cultura popular e a educação, destacando tanto os avanços quanto os desafios que ainda permanecem. Embora

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

apenas duas dissertações específicas para a Educação Infantil tenham sido identificadas, o estudo examinou um total de nove textos — seis dissertações e três artigos —, sugerindo que o tema vem sendo discutido, mas ainda limitadamente dentro do campo educacional. As dissertações foram localizadas em repositórios acadêmicos importantes, como o da Universidade Estadual do Pará e o banco de dados CAPES, onde a relação entre cultura e educação tem sido um tema central de investigação. Já os artigos foram obtidos na base de dados da SCIELO, reconhecida por suas publicações acadêmicas de qualidade.

A análise das produções acadêmicas revela que, apesar de progressos, ainda é necessário avançar no reconhecimento do "saber local" como uma forma legítima de conhecimento. A cultura popular precisa ser vista como algo que vai além do currículo prescrito pelas instituições escolares, sendo fundamental para romper com práticas educacionais hegemônicas e padronizadas. Nesse contexto, Brandão (2017) argumenta que a cultura tem o potencial de desafiar essas práticas massificadoras, enquanto Paulo Freire (2016) descreveu o conceito de "educação bancária", no qual os alunos são tratados como receptores passivos de conhecimento, sem reconhecimento de sua capacidade de criar e participar ativamente na construção da cultura.

Desde os movimentos sociais que emergiram após os anos 1960, houve um maior reconhecimento do "homem popular" como produtor de conhecimento. Isso destaca a importância de a escola, como instituição, se aproximar da cultura popular e dos sujeitos populares inseridos nela. A incorporação da cultura popular nas práticas educativas, especialmente na Educação Infantil, propicia uma educação mais significativa e inclusiva, que reconhece e valoriza as diferentes formas de saberes culturais existentes na sociedade.

Essa discussão reforça a importância de uma educação que promova a emancipação e a autonomia dos sujeitos, permitindo que todos se reconheçam como participantes ativos na construção do conhecimento e da cultura.

Na análise dos textos selecionados, diversas implicações sobre a utilização dos saberes locais ou da Cultura Popular podem ser percebidas. Alonso (2015), Aviz (2016), Oliveira, F. (2017); Pereira (2016); Colla (2020) e Dutra (2021) discorrem como os conhecimentos populares e a cultura popular são percebidos, e existem

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

tentativas de desenvolver uma proposta didático-pedagógica com tais temáticas; porém, são propostas trabalhadas superficialmente.

Os artigos de Brandão (2017), Fagundes e Brandão (2016) e Pacheco (2016) discorrem sobre a Cultura Popular e Educação Popular.

O artigo de Fagundes e Brandão (2016) contextualiza o desenvolvimento da educação e da cultura popular no Brasil a partir dos anos 1960. A análise foca na proposta freireana de uma educação emancipatória, capaz de romper com o modelo tradicional. Essa abordagem destaca as culturas presentes na escola e na sociedade, as quais são pouco representadas nos currículos e raramente valorizadas como conhecimento. O cenário de "educação bancária", que promovia a dependência e alienação das pessoas durante os anos 1960, levou ao surgimento de movimentos que propunham um currículo baseado na conscientização política das classes populares, visando a superação da dominação elitista. Nesse contexto, a cultura popular desempenharia um papel crucial na reconfiguração dos saberes, tomando como ponto de partida aquilo que era significativo para as classes populares. Esse saber, oriundo do povo, seria o motor para a emancipação humana, reconhecendo os indivíduos como produtores de cultura e não apenas consumidores.

Pacheco (2016) faz uma análise dos conceitos de Educação Popular e Cultura Popular tendo como base teórica os autores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. O autor ressalta que a escola, atualmente, pode facilitar a valorização da cultura popular como agente educativo, ou seja, é preciso que a escola crie meios possíveis e concretos onde os sujeitos sejam ouvidos e seus saberes sejam valorizados para poderem compreender o mundo para emanciparem-se (Pacheco, 2016). Tal emancipação deveria acontecer no interior da escola, que deveria oportunizar o contato com a arte, músicas, festividades, e as diferentes manifestações culturais representadas pelo povo.

Brandão (2017) afirma que a Cultura é uma “trama de significados”. Sendo a Cultura produzida por seres-humanos em diferentes contextos sociais que mais do que nunca se comunicam de forma dinâmica, ela é permeada por diferentes saberes: “o trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem” (Brandão, 2017, p. 393).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

As produções acadêmicas sobre a Cultura Popular mostram que, apesar de já haver uma quantidade considerável de pesquisas sobre o tema, ela ainda tem pouca presença nas práticas educativas dos docentes. Isso evidencia a necessidade de uma formação inicial e continuada que incorpore a Cultura Popular como uma possibilidade de dar sentido ou ressignificar tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas.

2.2 MARCO TEÓRICO: A EDUCAÇÃO POPULAR, CULTURA POPULAR, EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando nos referimos a Cultura Popular, ela será descrita como produção humana, e, universal, como descreve Fávero (1981). A utilização deste termo faz-se importante para anunciar a opção teórico-filosófica deste estudo, que considera os sujeitos como construtores de saberes e não meros reprodutores ou receptores. Para Fávero (1981) as comunidades humanas só fazem sentido por meio da transformação do meio natural em um mundo cultural. Dessa forma, a cultura é popular porque representa a produção de todos os seres humanos, e, permite manifestar saberes, explicar, refletir e anunciar fatos sociais. Importa considerar que não existe uma cultura de menor importância, mas sim, culturas diferentes manifestadas em momentos sociais e históricos distintos.

Da mesma forma, o conceito de infância foi construído historicamente, e, aqui, ele será analisado sobre a luz da sociologia da infância, pois, assim como os autores Corsaro (2002, 2005) e Sarmento (2013), considera-se a criança sujeito de direitos e produtor de cultura. Os documentos oficiais brasileiros que orientam e normatizam a organização das instituições para as crianças pequenas (0 a 5 anos) trazem em seus textos marcos históricos e legais que aferem caráter educativo a esta modalidade de ensino, são eles: Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Sendo que, nas últimas décadas, a Educação Infantil passou a ter fortalecimento entre o binômio cuidar e educar, considerado algo indissociável.

A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil — DCNEIs — (Brasil, 2013), traz em seu escopo um importante resgate histórico das tentativas legais que

REMUNOM
ISSN 2178-6925
Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

garantem a esta modalidade de ensino o direito de acesso às crianças, assim como, a garantia de práticas educativas que considerem a criança como sujeito produtor de cultura. Desta forma, o currículo para a Educação Infantil deveria ser constituído por experiências significativas para elas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), reforça este entendimento, e traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser contemplados nos currículos para esta modalidade.

Este recente marco legal brasileiro para a Educação Infantil, a BNCC, embora questionável em muitos aspectos, demonstra a necessidade de estabelecer uma prática educativa capaz de ouvir as crianças, valorizando seus saberes, rompendo com uma educação organizada nos moldes tradicionais, no qual somente o docente era o detentor do “saber”.

Assim como é fundamental realizar uma retomada histórica sobre a constituição da Educação Infantil no Brasil, também é preciso compreender como o termo Cultura Popular passou a ser utilizado no país a partir do início da década de 1960. Esse movimento visava promover uma Educação Popular que se opunha à ideia de que, por ser destinada às camadas populares, deveria apenas formar trabalhadores em massa, com conhecimentos restritos ao necessário para operar máquinas. O movimento citado por Fávero (1981) defendia a valorização da cultura de homens, mulheres e crianças das classes populares, que deveria servir como base para a construção de uma escola democrática e emancipadora.

Conforme Freire e Nogueira (2014) a Educação Popular pretendida era aquela que deveria organizar a escola de forma diferente, sendo está capaz de romper com o modo burguês de homogeneização dos saberes. Para tal, havia a necessidade de vincular a escola e seus saberes às culturas locais, a fim de articular com a realidade regional e nacional, com a intencionalidade de construir um processo educacional orgânico e dialógico (Freire, 2001). Defende o autor que um processo contrário a este é antidialógico, antiparticipativo e anti-responsabilidade, colocando o estudante como objeto e não sujeito do processo de construção do conhecimento, onde este se constituirá como algo estranho a sua vida.

No âmbito da Educação Infantil, o acesso das crianças pequenas à escola constitui-se como uma conquista histórica resultante das lutas das mães

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

trabalhadoras e de diversos movimentos sociais, sendo juridicamente assegurado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ao longo do século XX, no Brasil, as creches foram instituídas sob uma lógica predominantemente assistencialista para as camadas populares e, de modo distinto, com caráter escolarizante para os filhos das camadas sociais mais favorecidas. Em ambos os modelos, entretanto, a criança não era reconhecida como sujeito de direitos, tampouco sua cultura era considerada ou valorizada. Em contraposição a essas concepções, parte-se do entendimento de que as crianças, mesmo na primeira infância, são sujeitos históricos e sociais, produtores de cultura e participantes ativos de seus contextos de vida.

Nesse sentido, o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). As crianças nascem em um meio cultural já constituído e, por meio das interações com outras crianças, com os adultos e com o ambiente, apropriam-se dessa cultura, ao mesmo tempo em que a ressignificam, expressando suas próprias formas de compreender e interpretar o mundo. As brincadeiras infantis revelam importantes marcas culturais, pois, ao brincar, a criança frequentemente recria situações da vida cotidiana, imita práticas sociais e atualiza brincadeiras tradicionais. Esse olhar atento ao universo infantil possibilita aos docentes compreender que as proposições educativas não se desenvolvem de maneira apartada das práticas sociais, mas estão profundamente enraizadas nelas. Nessa direção, Corsaro (2002) afirma que a convivência entre pares e com os adultos favorece não apenas a apropriação de novos saberes, mas também sua reconstrução. Para Corsaro (2005), cabe ao adulto adentrar o universo infantil, assumindo um papel mediador nas interações entre crianças, entre crianças e o mundo.

Nessa senda da construção de um caminho de superação da educação bancária, a apropriação dos saberes populares e da cultura popular por parte das crianças e docentes, pode permitir o desenvolvimento de um processo de transição de consciências. A transitividade crítica tem como caminho “a educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracterizando pela

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

profundidade na interpretação dos problemas" (Freire, 2003, p. 69). O resultado ou o caminho em construção será pautado na concepção emancipatória, que pressupõe o diálogo entre as diferentes culturas populares nos currículos, sendo que o ponto de partida para a ampliação dos saberes.

Em dado momento histórico, a cultura popular é ressignificada ou mesmo apropriada e tratada como cultura de massa, a exemplo do carnaval, principalmente nos grandes centros populacionais brasileiros. Outras manifestações mantêm-se mais tradicionais, como a folia de reis, tradição passada de geração a geração, representada por homens, mulheres e crianças populares, assim como outras tantas manifestações espalhadas pelos estados brasileiros.

O encontro das distintas culturas e infâncias nas instituições educativas pode promover a desmistificação e apoiar a valorização dos saberes populares, no entanto, muitas vezes, as práticas educativas desconsideram ou relegam os saberes populares a um saber de menor valor. Sobretudo das crianças pequenas que compõe o universo da Educação Infantil.

3. Metodologia: a pesquisa participante como metodologia de formação e instrumento de investigação

A opção metodológica foi por uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo participante que permite o duplo papel ao participante: ser investigado e ser investigador de sua prática docente. É uma investigação que não ocorre de forma descolada da prática social, ao contrário, considera todas as pessoas envolvidas como atores e produtores de saberes.

O grupo de estudos foi composto por professores da Educação Infantil de uma rede pública de Ensino do Estado do Paraná — Brasil. Em um primeiro encontro foram expostos os objetivos, o método e a metodologia, deixando os participantes cientes de que seria uma pesquisa que exigiria deles a participação ativa durante os encontros do grupo. Compareceram 35 docentes na primeira reunião, sendo que, 15 docentes aceitaram fazer parte da pesquisa. Os encontros ocorreram em 6 (seis) momentos, com duração de aproximadamente 3 (três) horas cada, realizados durante a hora-atividade das professoras.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

A coleta de dados foi atravessada por um processo contínuo de diálogo reflexivo acerca da temática investigada. Para tal, utilizaram-se questões suleadoras como dispositivos disparadores, as quais foram sendo ampliadas, tensionadas e ressignificadas ao longo do percurso da pesquisa, em consonância com o movimento dialógico e interpretativo que caracteriza a abordagem qualitativa. As narrativas produzidas pelas professoras foram integralmente transcritas e registradas em diário de campo, compreendido como instrumento analítico-reflexivo que articula descrição, interpretação e problematização do vivido. Com vistas ao aprofundamento analítico, realizou-se ainda uma entrevista semiestruturada com duas das participantes, possibilitando maior densidade na compreensão das experiências e sentidos atribuídos às práticas pedagógicas. O registro das narrativas no diário de bordo foi organizado em forma de um texto único, buscando preservar a organicidade do material empírico e evidenciar as recorrências, tensões e singularidades emergentes no campo investigado.

O diálogo almejado valorizou o saber popular dos envolvidos na investigação. A pesquisa, entendida como uma ação emancipatória, exigiu do pesquisador uma observação atenta e livre de preconceitos, mantendo sempre uma postura dialógica e respeitosa com aqueles que revelavam e compartilhavam seus saberes, ao mesmo tempo, em que se apropriavam de novos conhecimentos. No entanto, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise foram pautados por rigor teórico e metodológico. Sendo uma pesquisa coletiva, os participantes tornaram-se corresponsáveis pela revisão dos dados coletados.

No caso dessa investigação, e concordando com Brandão (1999, 2003), o diálogo foi aberto à reflexão crítica em todo percurso da pesquisa, sendo assim, após a coleta dos dados, estes foram disponibilizados para os participantes nos feedbacks. Tais momentos permitiram que tanto a pesquisadora como os pesquisados revisitassem as anotações, tendo a liberdade de complementar as narrativas ou ampliar as reflexões sobre a questão.

A função do pesquisador foi problematizar e instigar o diálogo, contribuindo para a emancipação ao visar promover a reflexão sobre a realidade social. Como alerta Freire (1981), esse processo cria meios para o desenvolvimento de uma

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

consciência social, enquanto os problemas cotidianos não são apenas expostos, mas discutidos de forma crítica, para superá-los.

O diálogo que deu corpo a esta pesquisa qualitativa e participante foi o princípio teórico-prático desenvolvido por Freire (2003) nos círculos de cultura , em que assumia a intencionalidade de desenvolver uma "educação que possibilite ao homem e a mulher a discussão corajosa de sua problemática", ganhando a força e a coragem para lutar "ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias" (Freire, 2003, p. 97).

4. Resultados e análises a partir das percepções das professoras participantes da pesquisa

Aos docentes que aceitaram o desafio de participar da pesquisa, foram eleitas questões suleadores, que principiaram com as palavras-chave da pesquisa para então provocar a leitura de suas realidades e problematizações estabelecidas pelas professoras.

A primeira categoria emergente das discussões foi a noção de *cultura*. Nas narrativas das participantes, observou-se a recorrência de uma compreensão de cultura concebida como algo externo às crianças e às suas famílias. Tal entendimento manifestou-se, por exemplo, quando as professoras afirmaram que muitas famílias não aproximam as crianças de uma "cultura de qualidade", permanecendo restritas àquelas veiculadas pela mídia. Cabe destacar que grande parte das participantes atua em unidades que atendem crianças pertencentes a classes econômicas menos favorecidas, evidenciando como determinadas concepções de cultura se articulam a marcadores de classe social. Conforme podemos observar no registro do diário de bordo:

> Músicas, como o Funk; cultura de uma determinada região, as crianças acabam adquirindo os hábitos culturais dos professores (musicais e literários), os professores acabam levando para as crianças aquilo que gostam (músicas e livros), as crianças se expressam de diferentes formas, as crianças conseguem expressar aquilo que gostam ou não gostam. Percebemos muitas culturas midiáticas e brincadeiras violentas (BIDINOTTO, 2019, p. 68)

As narrativas indicam que o cotidiano da Educação Infantil é atravessado por disputas simbólicas entre distintos repertórios culturais. As culturas midiáticas, como

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

o funk e brincadeiras marcadas por elementos de violência, emergem como expressões das experiências sociais das crianças, revelando pertencimentos e modos próprios de interpretação do mundo. Entretanto, tais manifestações frequentemente entram em tensão com os repertórios culturais dos professores, que, ao selecionarem músicas, livros e propostas pedagógicas, acabam por imprimir no currículo suas preferências e concepções culturais. Esse processo evidencia que o currículo não é neutro, mas constituído por relações de poder que definem quais culturas são legitimadas ou silenciadas no espaço escolar. Embora as crianças expressem gostos, rejeições e formas próprias de participação cultural, suas vozes nem sempre são reconhecidas como produtoras legítimas de cultura.

Tornou-se evidente que o conceito de cultura mobilizado pelo grupo se aproximava de uma perspectiva hierarquizada, associada à cultura erudita ou à cultura dominante, em detrimento das manifestações culturais presentes no cotidiano das crianças. Algumas participantes, inclusive, afirmaram a dificuldade de reconhecer a existência de cultura no grupo infantil, justificando tal percepção a partir da suposta limitação das crianças em se expressar e do que denominaram como "pouco vocabulário", ou ainda, "as crianças não falam". Essas narrativas revelam não apenas concepções restritivas de cultura, mas também a persistência de olhares deficitários sobre as infâncias das classes populares, que tendem a invisibilizar suas formas próprias de expressão, linguagem e produção cultural.

Diante dessa fragilidade em entender a cultura enquanto uma construção humana, a problematização foi reencaminhada com esta redação: "o que percebemos como Cultura Popular nos Centros Municipais de Educação Infantil?"

Com esse novo redirecionamento da questão, as respostas se ampliaram e dados da realidade cultural local começaram a emergir, como o gosto das crianças, o gosto dos docentes se impondo ao gosto das crianças, as músicas veiculadas pela mídia, como o funk e brincadeiras violentas. Essa segunda questão começou a deixar o grupo mais participante, surgindo proposições e/ou questionamentos por parte dele, como: "qual seria o papel da escola frente à disseminação cultural?" Do mesmo modo como surgiu o questionamento, surgiu a resposta por parte do grupo: "promover a diversidade cultural". Começava a se constituir um processo de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

apropriação da pesquisa e de protagonismo na formação. Revelando a seguinte reflexão do grupo sobre a cultura: “Músicas, expressão das crianças, relatos orais”.

O processo de apropriação do conceito de cultura e do seu entendimento como se expressava levou os participantes a quererem conhecer ou reconhecer como os estudantes viviam, brincavam, moravam, enfim, o que lhes constituía.

A compreensão das culturas das crianças, das suas manifestações e dos seus saberes, deveria ser imprescindível nos planejamentos das professoras. Corsaro (2002) entende que as crianças podem representar e expressar importantes contribuições para a compreensão do contexto social. Assim, quando as professoras relatam que as crianças expressam brincadeiras violentas, elas poderiam dar ou ser indícios da manifestação da realidade de nossa sociedade, que tem se apresentado muito violenta. No entanto, não foi possível perceber ações que pudessem contrapor ou questionar o porquê dessas brincadeiras, evidenciando que, ao mesmo tempo que as professoras detectam uma emergência de problematização, não a discutiam efetivamente na escola. Talvez por acreditarem, como afirma Corsaro (2002), que a infância seja um local protegido das mazelas sociais, e que todas as crianças vivem em um mundo resguardado da pobreza, da desigualdade, da violência, ou talvez, por falta de elementos que sustentassem a problematização.

Com as provocações a cada encontro e com os feedbacks o grupo foi avançando na apropriação e aprofundamento dos conceitos e realizando articulações com suas práticas cotidianas. Em um determinado momento as docentes retomaram a discussão inicial e passaram a conceituá-las.

A questão inicial da pesquisa começava a esboçar uma possível resposta, ao considerar que, para a Cultura Popular ser incorporada nos planejamentos e torne a prática pedagógica mais significativa, ela precisa ser reconhecida nesse contexto. Além disso, é necessário que os professores tenham um olhar atento para as crianças, percebendo suas produções como construções de saberes e manifestações de sua cultura.

Com o avançar das discussões, o processo de transitividade crítica (Freire, 2003) foi assumindo novos contornos por meio de novas indagações feitas entre o grupo: de como romper com a cultura midiática que causa a invasão cultural? Como construir entre as crianças e entre as famílias uma transição cultural na direção da

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

cooperação e de hábitos menos violentos? Como trazer as culturas populares para o interior da sala de aula? Entre os possíveis caminhos apontados, destacou-se a possibilidade de desenvolver brincadeiras, rodas de conversa, rodas de histórias, momentos com músicas, festas, pesquisas e diálogos, reconhecendo que a cultura é uma representação das experiências vividas. Observou-se que as crianças brincam o tempo todo, mesmo durante as atividades, apropriando-se e reinventando as brincadeiras que aprendem com os adultos. Assim, o grupo foi se apropriando do espaço de pesquisa, problematizando as práticas, assumindo o protagonismo e propondo caminhos por meio da Cultura Popular para a educação infantil, para ressignificar a prática pedagógica.

Paulo Freire (2016, p. 267) nos ajuda a entender esse processo de avanço na leitura da realidade, bem como na sua transformação, ao afirmar que “o fundamental na ação dialógica não é ‘desaderir’ os oprimidos de uma realidade mistificadora em que se acham divididos, para ‘aderi-los’ a outra”, mas proporcionar aos que se acham na situação de oprimidos a reconhecerem “o porquê e o como de sua aderência”, para poderem assumir a partir daí à práxis, a transformação da realidade injusta em que estão.

Concordamos com Freire e Nogueira (2014) que afirmam não haver apenas uma forma de organizar o conhecimento, pois a perpetuação da cultura por meio das brincadeiras infantis representa um lugar de repositório de saberes. Há formas diversas e distintas de captar e formular o saber. Tal organização parte da reflexão sobre as coisas do mundo e a forma de interpretá-las; no entanto, a reflexão que os autores se referem não deve servir somente para explicar o mundo e seus fenômenos, mas para questioná-lo — e é esse questionamento reflexivo que promove a construção de novos conhecimentos.

As crianças explicam o mundo por meio das brincadeiras; à medida que crescem, observam e recriam culturas adultas no seu brincar. Da mesma forma, os homens e mulheres, ao realizarem uma reflexão crítica sobre o mundo, expressam suas análises por meio da oralidade, do repente, do cordel, das brincadeiras de roda e de mão, do fandango, das danças folclóricas e tradicionais, assim como em diversas outras formas de cultura que representam a construção do saber popular.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

Quando as participantes da pesquisa entendiam e buscavam assumir a cultura popular como dialogante com a Educação Infantil, criava-se um impasse, causando insegurança no planejar e no fazer pedagógico. Em uma das falas, uma professora alertava que o currículo ficando muito livre, o professor se arriscava a trabalhar apenas com que gosta. “E o professor tem que se policiar”. Aqui fica bem claro, o quanto a liberdade passa a ser um problema quando os docentes estão acostumados à ausência dela e a presença das normas opressoras, conduzindo currículos, práticas pedagógicas e condutas infantis.

De modo contraditório, no contexto da Educação Infantil, ao mesmo tempo, em que os docentes afirmam, em seus discursos, a defesa da escuta, da participação e do protagonismo das crianças, a presença da liberdade no cotidiano pedagógico ainda causa estranhamento e, por vezes, incômodo. Tal contradição revela a permanência de práticas e concepções adultocêntricas que tensionam o próprio discurso de valorização das vozes infantis, evidenciando um descompasso entre a intencionalidade declarada e as ações efetivamente desenvolvidas no espaço educativo.

No decorrer das discussões, emergiu ainda uma questão central levantada pelas professoras: “qual é a forma de tratar a cultura local?”. A busca por respostas conduziu à aproximação com as famílias e ao reconhecimento de que o repertório cultural das crianças se expressa, sobretudo, nas brincadeiras, entendidas não como atividades secundárias, mas como linguagens privilegiadas de produção de sentidos. Esse movimento possibilitou às participantes reconhecer que as crianças não apenas possuem uma cultura própria, mas são sujeitos ativos na criação cultural, visto que, ao se apropriarem da cultura adulta, a reinterpretam, ressignificam e transformam. Tal constatação tensiona concepções pedagógicas prescritivas e reafirma a necessidade de práticas que reconheçam a infância como espaço legítimo de produção cultural.

Outro destaque do grupo foi sobre o uso intencional da Cultura Popular como ferramenta pedagógica, existindo a necessidade de não fragmentação dela. Ainda foi enfatizada a importância de ouvir o outro, sobretudo as crianças, e o relato de suas percepções de mudanças provocadas pelo processo de pesquisa.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

As professoras descreveram que, depois de tudo que ouviram das crianças e das famílias, ficaram com as seguintes inquietações: “o que fazer? Como ampliar esse repertório”? A leitura dos textos estudados trouxe uma ideia para as professoras, sobre a forma de organizar a sua ação docente tendo como estratégia um recurso didático; nesse caso, Marques e Mendes (2012) sugerem um itinerário, no qual diferentes linguagens se inter-relacionam partindo da Cultura Popular local. Poderia ser uma ferramenta concreta das participantes, sobretudo daquelas que pesquisaram as crianças e as famílias, de modo a organizarem os dados coletados por elas, de forma sistemática, com o intuito de ampliar o conhecimento das e sobre as crianças.

Algumas participantes produziram propostas desse planejamento, apenas para demonstrar a sua organização, e, de certa forma, contribuir para a resposta da questão inicial da pesquisa: quais são as contribuições da Cultura Popular para a prática pedagógica na Educação Infantil para romper com uma educação que não considere os saberes populares? Ainda, importa considerar o exercício reflexivo que as participantes realizaram por partirem de dados coletados da sua realidade para ressignificar seus planejamentos. Nesse movimento, as docentes pesquisadas agiram na produção de respostas para suas indagações e, ao mesmo tempo, realizaram seu processo de formação continuada.

A essência das propostas construídas pelas docentes, carregava a preocupação da escuta às famílias, como fonte principal de seus planejamentos e consequente mudança de suas práticas pedagógicas, antes centradas apenas na fria listagem dos conteúdos. Evidenciaram o movimento que passaram a desenvolver em seus cotidianos como a roda de conversa, privilegiando as narrativas e histórias das crianças, onde para tal, a escuta atenta é instrumento metodológico e pedagógico muito importante.

5. Conclusão

Retomamos aqui o conceito freireano que permitiu dar vida as discussões realizadas na pesquisa — o diálogo. Não há educação sem diálogo, como já

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

afirmado anteriormente, assim como, não há pesquisa com e para professores que não seja uma prática dialógica.

Entendemos que a resistência inicial do grupo de participantes em aderir à pesquisa, se deu principalmente porque de modo geral essas pessoas não são ouvidas, sobretudo nos cursos de formação, que têm caráter instrutivo e não construtivo.

Um dos resultados desta pesquisa foi a percepção de que a pesquisa participante, como metodologia que abarca um método, além de promover um diálogo centrado no cotidiano, na realidade concreta, portanto, na cultura local, provocou indagações e a ruptura ou a explicitação do desejo das docentes, por uma prática dialógica. Essas descobertas foram sendo tecidas no fazer e em conjunto, enquanto as discussões sobre a temática central ampliavam o olhar dos pesquisados, sobre as suas concretudes pedagógicas, tornavam-se pesquisadoras. E como tal, dialogavam com a teoria para alicerçar a mudança de práticas por elas percebidas como não coerentes com a anunciação de uma infância capaz de produzir cultura. Sendo assim, ao pesquisar formaram-se, ao ser preciso ir além de reconhecer que as práticas necessitam de mudanças, elas precisam ser efetivadas.

Nesse processo das discussões, foi ficando evidente a importância do exercício do diálogo com suas crianças, da necessária escuta cuidadosa e respeitosa. Assumindo assim, que das manifestações culturais das crianças emerge o ponto de partida dos planejamentos e das ações docentes.

Ficou visível que práticas docentes carregadas pela ideia de controle dos movimentos e dos tempos das crianças, lhes colocando como partícipes e observadores das suas representações culturais, foi sendo questionada e por várias docentes superadas. O que se revela como um movimento dialético, no qual a observação, a problematização, a pesquisa e a proposição foram, gradualmente, fundando o fazer docente, que passava a ser alicerçado na cultura popular anunciada pelas crianças.

Por fim, queremos destacar que o aprofundamento de temáticas reveladas no cotidiano subsidiou o fazer docente com o auxílio de boas reflexões, bons alicerces teóricos, condizentes com uma reflexão de perspectiva emancipatória. Portanto, defendemos a formação por meio da pesquisa participante, aportada na cultura

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

popular, por ter o potencial de colocar os docentes como protagonistas, onde mais do que ampliar seus repertórios teóricos, foi possível perceber a assunção das docentes como produtoras de cultura e como agentes capazes de reconhecer e potencializar as culturas infantis como importantes contribuições da Cultura Popular na Educação Infantil, geradora de práticas pedagógicas emancipatórias e elo fundamental na reorganização do currículo. O exercício de uma prática de estudos e formação dialógica, possibilitou o movimento de construção da conscientização dos sujeitos como partícipes do seu processo formativo e de suas responsabilidades com a realidade em que estão inseridos.

Referências

ALONSO, A. M. 2015. **Lendo o mundo:** aproximações entre a Educação Infantil e a Educação Popular. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana.

AVIZ, F. R. S. de. 2016. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local**: um estudo em uma escola de Tracuateua – PA. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém.

BIDINOTTO, T. S. **A cultura popular ressignificando a vivência educativa na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2019. 115 f.

BRANDÃO, C. R. (2017). **A educação como cultura**. Memórias dos anos sessenta. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, a. 23, n. 49, p. 377-407, set./dez.

BRANDÃO, C. R. (2003). **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez.

BRANDÃO, C. R. (1999). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

BRASIL. (2019). Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: s=3749resolucaodcneidez2009&category. Acesso em: 10 jun.

BRASIL. (2019). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 09 jul.

COLLA, R. A. (2020). **Formação na micropolítica escolar**: por uma educação para além do conteúdo formal. EDUR: Educação em Revista. Belo Horizonte. Disponível em: https://www.scielobr/j/edur/a/fM9Y44gn4NrL8sBvb6xKxMB/?lang=pt

CORSARO, W. A. (2002). **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-contas" das crianças. Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134.

CORSARO, W. A. (2005). **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago.
D'OLNE CAMPOS, (1991). M. **A arte de sulear-se**. In: SCHEINER, T. C. (Coord.). Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio a curso de extensão universitária. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO. p. 59-61; 79-84.

DUTRA, A. V. F. (2021). **O boi de Janeiro na folia de Reis de dos Coquis: relações (im)possíveis com as práticas escolares**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista. Inclui referência F. 142 – 150.

FAGUNDES, M. C. V; BRANDÃO, C. R. 2016. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set..

FALS BORDA, O. (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense. p. 42 – 61.

FÁVERO, O. (1981). **Cultura popular educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Gerais.

FREIRE, P. 1981. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. p. 34-41.

FREIRE, P. 2015. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 24/01/2026 - **Accepted:** 10/02/2026
Vol: 02.02
DOI: 10.61164/k67aya26
Pages: 1-22

FREIRE, P. (2016). **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. (2014). **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13 ed. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo.(2003). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2001). **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Editora Cortez.

OLIVEIRA, F. M. C. de M. 2017. **Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém.

PACHECO, F. L. 2016. **Educação e cultura popular**: um caminho para a emancipação? Caderno do tempo presente, Salvador, n. 23, p. 89-100, mar./abr.

PEREIRA, R. da C. 2016. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha.** 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém.

PROCÓPIO, M. G. C. 2015. **A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestação de saberes**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém.

SARMENTO, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: GARANHANI, M.C; ENS, R.T. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Champagnat. p. 13-46.