



## **Cartografias da Formação Docente: Didática, Currículo e Trabalho Pedagógico entre Rupturas e Travessias**

## **Cartographies of Teacher Education: Didactics, Curriculum, and Pedagogical Work between Ruptures and Transitions**

## **Cartografías de la Formación Docente: Didáctica, Currículo y Trabajo Pedagógico entre Rupturas y Travesías**

1

Neiva Viera Trevisan<sup>1</sup>  
Amarildo Luiz Trevisan<sup>2</sup>  
Valdo Hermes Barcelos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a articulação entre didática, currículo e trabalho pedagógico, a partir da análise de três abordagens teóricas que tensionam e ampliam o campo da prática docente: a Pedagogia Histórico-Crítica, o pensamento de Paulo Freire e os Estudos Culturais. O percurso metodológico estrutura-se em três momentos: a definição conceitual das categorias fundamentais; a comparação entre as perspectivas teóricas quanto aos seus fundamentos filosóficos, concepções educativas e objetivos formativos; e, por fim, a análise da situação-problema representada pelo mapa-múndi invertido, recentemente publicado pelo IBGE, como artefato cultural capaz de mediar leituras pedagógicas plurais e críticas. O estudo evidencia que a prática docente exige mais do que domínio técnico: ela requer uma práxis fundamentada, comunicativa e comprometida com a transformação social e a desnaturalização de discursos hegemônicos.

**Palavras-chave:** Didática. Currículo. Trabalho pedagógico. Teorias pedagógicas. Mapa-múndi invertido.

**Abstract:** This article proposes a critical reflection on the articulation among didactics, curriculum, and pedagogical work, drawing on the analysis of three theoretical approaches that place productive tensions on and expand the field of teaching practice, namely Historical Critical Pedagogy, the thought of Paulo Freire, and Cultural Studies. The methodological path is structured in three moments: the conceptual definition of foundational categories; the comparison among theoretical perspectives regarding their philosophical grounds, educational conceptions, and formative aims; and, finally, the analysis of the problem situation represented by the inverted world map, recently published by the IBGE, understood as a cultural artifact capable of mediating plural and critical pedagogical readings. The study shows that teaching practice requires more than technical command, it demands a grounded and communicative praxis committed to social transformation and to the denaturalization of hegemonic discourses.

**Keywords:** Didactics; Curriculum; Pedagogical work; Pedagogical theories; Inverted world map.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Pós-doutoranda em Educação na UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1857-5545>. E-mail: [neivavtrevisan@gmail.com](mailto:neivavtrevisan@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, Pesquisador Produtividade do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>. E-mail: [trevisanamarildo@gmail.com](mailto:trevisanamarildo@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor e Pós-Doutor em Educação. Pesquisador Produtividade do CNPq. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7768-1543>. E-mail: [valdohbarcelos@gmail.com](mailto:valdohbarcelos@gmail.com)



**Resumen:** Este artículo propone una reflexión crítica sobre la articulación entre didáctica, currículo y trabajo pedagógico, a partir del análisis de tres enfoques teóricos que tensionan y amplían el campo de la práctica docente, a saber, la Pedagogía Histórico Crítica, el pensamiento de Paulo Freire y los Estudios Culturales. El recorrido metodológico se organiza en tres momentos: la definición conceptual de las categorías fundamentales; la comparación entre las perspectivas teóricas en relación con sus fundamentos filosóficos, concepciones educativas y objetivos formativos; y, por último, el análisis de la situación problema representada por el mapamundi invertido, publicado recientemente por el IBGE, entendido como artefacto cultural capaz de mediar lecturas pedagógicas plurales y críticas. El estudio evidencia que la práctica docente exige más que dominio técnico, requiere una praxis fundamentada y comunicativa, comprometida con la transformación social y con la desnaturalización de discursos hegemónicos.

**Palabras clave:** Didáctica; Currículo; Trabajo pedagógico; Teorías pedagógicas; Mapamundi invertido.

Submetido 07/06/2025 Aceito 22/09/2025

Publicado 08/10/2025

## Introdução

A crise contemporânea da educação manifesta-se no distanciamento entre teoria e prática, muitas vezes reduzida a uma execução instrumental de conteúdos e métodos sem ancoragem epistemológica, ética e política. Reformas tecnicistas, avaliações padronizadas e retóricas de eficiência fragilizam a articulação entre didática, currículo e trabalho pedagógico, deslocam o foco formativo e esvaziam a dimensão crítica da docência. Nesse cenário, a leitura de Stephen J. Ball ajuda a nomear o processo em curso, pois “a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de formas bem claras, e a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro” (Ball, 2018, p. 2), o que intensifica a mercantilização do ensino e a substituição da práxis, entendida como unidade entre ação e reflexão, por uma lógica operativa de resultados.

Diante desse quadro, colocamos a pergunta central deste estudo: como diferentes tendências pedagógicas críticas podem contribuir para ressignificar a relação entre teoria e prática a partir de um objeto cultural controverso como o mapa-múndi invertido? Esta questão responde à urgência de recuperar a densidade filosófica da prática docente por meio do retorno às perguntas fundantes do ato educativo. Neste artigo, cartografia designa tanto o objeto mapas e imagens do mundo quanto um procedimento analítico para ler disputas de representação; ao mobilizá-la, interrogamos como a escola produz sentidos sobre centro e periferia, Norte e Sul.

O referencial teórico do artigo está ancorado em três grandes matrizes críticas: a Pedagogia Histórico-Crítica, fundada no materialismo histórico-dialético (Saviani, 2011); o pensamento de Paulo Freire, com sua proposta de educação libertadora e humanismo crítico (Freire, 2001); e os Estudos Culturais em Educação, influenciados pelo pós-estruturalismo e voltados à desconstrução dos discursos e representações hegemônicas (Silva, 1999). Essas abordagens, embora diversas, compartilham a crítica à educação como reprodutora das desigualdades sociais e propõem alternativas de mediação pedagógica comprometidas com a transformação do mundo.

Metodologicamente, o artigo se estrutura a partir de um percurso analítico-interpretativo dividido em três momentos. No primeiro momento, são apresentadas definições básicas dos conceitos de didática, currículo e trabalho pedagógico, entendidos como dimensões interdependentes da ação educativa. No segundo momento, realiza-se uma análise comparativa

entre as três abordagens pedagógicas mencionadas, destacando seus fundamentos filosóficos, concepções de ensino e implicações para a prática docente. No terceiro momento, propõe-se uma leitura da situação-problema do mapa-múndi invertido, recentemente publicado pelo IBGE (2025), como um mediador pedagógico capaz de ativar diferentes interpretações e práticas educativas conforme cada abordagem teórica.

Ao articular esses três momentos, o artigo pretende oferecer uma contribuição à reflexão sobre a formação docente e a reinvenção do trabalho pedagógico, deslocando o foco da eficácia para a significação, da técnica para a ética da escuta, e da reprodução para a transformação do mundo vivido.

### **Primeiras definições entre didática, currículo e trabalho pedagógico e suas articulações**

A didática não pode ser compreendida como um mero conjunto de métodos ou técnicas de ensino tão somente. Ela constitui, antes, um campo de mediação entre o ensino e a aprendizagem, onde se organizam as condições para que o conhecimento – historicamente produzido pela humanidade – seja apropriado pelos sujeitos em formação. É nesse sentido que a didática adquire densidade ética e política, pois não se trata apenas de ensinar algo, mas de organizar o ato pedagógico de forma a garantir que todos, especialmente os filhos e filhas das classes trabalhadoras, tenham acesso real aos saberes sistematizados.

A perspectiva da didática histórico-crítica reforça essa posição ao afirmar que seu núcleo é o “o comprometimento com o ensino de qualidade, com a aprendizagem efetiva e com o enraizamento pedagógico alicerçado, consolidado, engajado e comprometido com a formação da classe trabalhadora” (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 23). Esse compromisso, longe de ser neutro, exige uma vinculação profunda com os fundamentos filosóficos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Ou seja, a didática não pode ser pensada de forma técnica ou neutra, nem reduzida a procedimentos formais. Ela é uma prática situada e intencional, voltada à transformação social.

Nesse sentido, como robustecem as autoras, “a didática histórico-crítica não pode estar descolada de seus fundamentos” e, por isso, não deve ser pensada “de modo lógico-formal, que compartimentaliza e segmenta a compreensão dos fenômenos” (Marsiglia, Martins; Lavoura, 2019, p. 7). Essa crítica à racionalidade técnica e fragmentada implica defender uma

compreensão dialética do trabalho didático, capaz de articular conteúdos, métodos e finalidades em uma práxis pedagógica transformadora. A didática, assim, se realiza no movimento entre teoria e prática, entre totalidade e singularidade, entre ciência e cultura popular – sempre em função da emancipação dos sujeitos. À luz dessa exigência de unidade entre fundamentos e prática, cabe perguntar como o campo tem sustentado, na produção recente, a identidade própria da didática. Para tomar o pulso desse debate, vale observar o que as principais revistas vêm publicando.

Nesse horizonte, o artigo *A produção do conhecimento didático na RBEP (1998-2010)*, publicado em 2012 por Marli André e Giseli Barreto da Cruz, analisa doze anos de publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com foco nos textos que tratam a didática como campo de conhecimento. As autoras constatarem escassez de estudos diretamente dedicados à reflexão didática, situação que favorece sua diluição em temáticas metodológicas, práticas pedagógicas genéricas e abordagens curriculares fragmentadas. Registram que “são poucos os novos estudiosos do campo, e a produção tem sido, de maneira geral, escassa, se comparada, por exemplo, aos estudos do campo de formação docente” (André; Cruz, 2012, p. 459), o que acende alerta sobre a perda de especificidade e centralidade da didática na formação. Ao mesmo tempo, valorizam iniciativas que resgatam seu caráter epistemológico como mediação entre teoria e prática, indicam a necessidade de fortalecer sua identidade diante da complexidade educacional contemporânea.

Para aprofundar o diagnóstico e situá-lo em um horizonte mais amplo, vale cotejar esse quadro com estudos que periodizam a própria didática e suas inflexões recentes. Nessa direção, a leitura de Vera Maria Ferrão Candau (2022) oferece um mapa interpretativo fecundo, pois organiza o campo em momentos históricos que ajudam a compreender continuidades e rupturas. Com esse enquadramento, passamos a considerar três grandes momentos destacados pela autora, começando pelo período pré-pandemia, quando prevalecia um modelo tradicional, centrado na aula presencial, na transmissão de conteúdos e em um currículo fechado. Este modelo, influenciado pela lógica da escola “normal” e pela concepção de currículo fechado, se orientava pela acumulação de conteúdos e pela figura do professor como transmissor do saber. Tal configuração era atravessada por desigualdades estruturais, exclusões epistemológicas e

uma rigidez organizacional que pouco dialogava com a diversidade cultural e social dos sujeitos escolares.

A pandemia da Covid-19 impôs uma ruptura abrupta nesse cenário, deslocando o ensino para formatos remotos emergenciais. A experiência escancarou a exclusão digital e a desigualdade de acesso, mas também contribuiu para valorizar o papel social da escola e a importância do trabalho docente. Foi nesse contexto que se intensificaram debates sobre novas formas de vínculo pedagógico e sobre a função da escola em tempos de crise. No pós-pandemia, surgem três perspectivas em disputa: o retorno nostálgico à normalidade escolar; o avanço de modelos híbridos, muitas vezes alinhados à lógica mercadológica; e, por fim, a proposta de reinvenção da escola e da didática. Esta última, defendida por Candau, propõe uma ecologia de saberes, comprometida com justiça cognitiva, valorização de saberes subalternizados, inclusão crítica das tecnologias e reconfiguração dos espaços e tempos escolares.

É nesta direção que as escolas estão chamadas a se situar. Concebidas como espaços-tempos de humanização, construção de interações socioculturais e compromisso coletivo, na perspectiva da afirmação da democracia e do reconhecimento dos direitos dos diversos sujeitos e da valorização de suas diferenças culturais. Consideramos que é este horizonte que deve informar todas as suas energias (Candau, 2022, p. 9).

A citação de Candau condensa, de forma sintética e potente, os principais imperativos ético-epistemológicos que atravessam o campo da didática na contemporaneidade. Ela propõe um norte ético político para a escola. Não se trata apenas de ajustar métodos, trata-se de reconhecer a escola como tempo e espaço de humanização, de interações socioculturais e de compromisso coletivo orientado pela democracia e pelos direitos.

Nesse horizonte, didática, currículo e trabalho pedagógico deixam de ser engrenagens técnicas e passam a organizar experiências que valorizam as diferenças culturais dos sujeitos, promovem diálogo e participação e enfrentam desigualdades. Inserido no debate em curso, esse princípio legitima o uso de artefatos como o mapa-múndi invertido, pois media práticas de leitura crítica do mundo, convoca a análise das relações de poder e sustenta decisões curriculares comprometidas com reconhecimento e justiça. Em termos operacionais, implica projeto político pedagógico com intencionalidade formativa, metodologias que articulam teoria

e prática, avaliação com função emancipadora e docência entendida como pesquisa, mediação e cuidado. Tal proposta se articula com um projeto ético-político de educação voltado à democracia, direito à educação e à diversidade, desafiando-nos a reconstruir a didática não como repetição, mas como práxis transformadora e plural.

Aqui cabe deslocar o foco da didática para o currículo, mantendo a mesma chave crítica de leitura. Se a prática pedagógica nunca é neutra, a seleção dos saberes também não é. Com esse enquadramento, introduzimos a reflexão de Alfredo Veiga Neto, que ajuda a explicitar o currículo como construção cultural, social e política do conhecimento, e não como simples lista de conteúdos. Ele deve ser compreendido como uma construção cultural, social e política do conhecimento, ou seja, um campo de disputas simbólicas que expressa decisões fundamentais sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar determinados saberes em detrimento de outros.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga-Neto, 2002, p. 7).

O autor desloca a compreensão tradicional de currículo como um simples plano de ensino para uma perspectiva crítica que reconhece sua função ideológica e formativa. O currículo, assim entendido, envolve três dimensões fundamentais: produção, transmissão e assimilação do conhecimento. Trata-se, portanto, de um processo metodológico que requer intencionalidade pedagógica e articulação com os contextos históricos, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos.

Essa concepção amplia a responsabilidade do educador: não basta aplicar um currículo prescrito, é necessário compreendê-lo como fruto de disputas e escolhas históricas que envolvem relações de poder, identidades culturais e projetos de sociedade. O currículo, portanto, tanto pode reproduzir a ordem vigente quanto contribuir para sua superação, a depender da forma como é pensado, vivenciado e problematizado no cotidiano escolar.

Por isso, refletir criticamente sobre o currículo implica perguntar: quem define o que é conhecimento válido? Quais vozes são ouvidas e quais são silenciadas? Nesse sentido, o currículo não é apenas conteúdo, mas também narrativa, memória, identidade e poder — um texto a ser constantemente lido, reescrito e disputado na escola e na sociedade.

O trabalho pedagógico constitui-se como a espinha dorsal da atividade educativa. Muito além de um conjunto de procedimentos ou tarefas didáticas, ele se configura como uma ação intencional, planejada e comprometida com a formação integral dos sujeitos, articulando dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas e políticas. Como afirmam Fuentes e Ferreira:

Cada dimensão opera na particularidade dos seus sentidos e articula-se entre si produzindo a compreensão do todo – a conceituação de trabalho pedagógico, tendo referência a *práxis* pedagógica, a ponto de resultar na transformação do real, de modo consciente (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 724).

Trata-se de uma atividade intelectual, sistemática e historicamente situada, o que implica compreendê-la no interior das relações sociais e das disputas políticas que marcam a educação. Essa compreensão crítica afasta duas leituras ainda predominantes: de um lado, a negligência do conceito, que o torna irrelevante nas análises sobre o trabalho docente; de outro, sua naturalização, como se fosse sinônimo de prática pedagógica ou metodologia, sem a devida problematização conceitual (Ferreira, 2018). Ambas as visões esvaziam o trabalho pedagógico de seu potencial transformador e de sua densidade teórico-política.

Na perspectiva crítica, o trabalho pedagógico é *práxis* – unidade entre teoria e prática orientada à transformação da realidade. Ele se organiza a partir de três eixos fundamentais: (1) os conhecimentos escolares, compreendidos como sínteses culturais historicamente elaboradas; (2) os métodos de ensino, que devem possibilitar a apropriação ativa e crítica desses saberes; e (3) os objetivos educacionais, que não podem se limitar à adaptação ao mundo, mas devem visar à emancipação humana.

Portanto, o trabalho pedagógico é mediação entre o mundo e os sujeitos, exigindo planejamento consciente, intencionalidade formativa e compromisso ético com a superação das desigualdades. Sua finalidade é superar a alienação e formar sujeitos críticos, capazes de compreender, significar e intervir no mundo de forma autônoma e solidária. Trata-se, assim, de um trabalho que cria sentidos, produz subjetividades e constrói possibilidades de mundo.



A articulação entre didática, currículo e trabalho pedagógico constitui o núcleo estruturante da prática educativa, sendo fundamental para que o ensino cumpra sua função formadora de maneira crítica e transformadora. Cada um desses conceitos possui especificidades, mas somente quando compreendidos em relação recíproca é que revelam seu potencial emancipador.

A didática, nesse contexto, atua como instrumento de mediação que viabiliza a concretização dos objetivos do currículo por meio do trabalho pedagógico. Ela conecta os fins formativos, expressos curricularmente, às práticas reais de ensino e aprendizagem na escola. Conforme a perspectiva histórico-crítica, isso não significa uma simples aplicação técnica, mas uma transposição crítica e consciente do conhecimento, adequando-o às condições concretas da sala de aula sem desvirtuar seu valor formativo.

O currículo, por sua vez, é o fundamento do trabalho pedagógico, pois define quais conhecimentos, valores e práticas devem ser ensinados, com base em determinadas concepções de sociedade, sujeito e cultura. Ele é ponto de partida, pois orienta o planejamento docente, e ponto de chegada, na medida em que expressa os resultados esperados da formação. No entanto, sua efetivação depende diretamente da forma como o trabalho pedagógico se organiza.

O trabalho pedagógico, nesse triângulo conceitual, representa a dimensão prática e situada da ação educativa. Ele é o espaço em que o currículo ganha vida e sentido, através da mediação didática realizada pelo professor. Trata-se de uma prática intencional, planejada e historicamente situada, orientada pela práxis crítica e comprometida com a formação omnilateral dos educandos.

Assim, compreender a relação dialética entre currículo, didática e trabalho pedagógico permite reconhecer a escola como espaço de disputa de sentidos, e o ato educativo como prática ética e política. Em tempos de crise na educação, retomar essa articulação é essencial para resgatar o caráter formativo e socialmente comprometido da docência.

## **Tendências pedagógicas contemporâneas: três perspectivas críticas sobre didática, currículo e trabalho pedagógico**

As tendências pedagógicas críticas e pós-críticas oferecem distintas formas de compreender e praticar o ensino, especialmente no que se refere aos conceitos de didática,

currículo e trabalho pedagógico. Três dessas abordagens — a Pedagogia Histórico-Crítica, a pedagogia de Paulo Freire e os Estudos Culturais em Educação — têm se destacado por suas contribuições teóricas e implicações práticas.

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada a partir do materialismo histórico-dialético, compreende a educação como uma prática social situada nas contradições da luta de classes. Para essa perspectiva, a didática é uma mediação teórico-prática que visa à crítica e à superação da ordem vigente (Saviani, 2011). O currículo, por sua vez, é concebido como projeto político que pode tanto reproduzir quanto subverter as estruturas sociais, devendo ser orientado pela apropriação dos conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados pela humanidade. O trabalho pedagógico, nesse horizonte, tem como finalidade a transformação concreta da realidade, a partir da formação de sujeitos críticos e historicamente conscientes.

A pedagogia de Paulo Freire, por outro lado, fundamenta-se em um humanismo crítico que coloca a dialogicidade, a escuta e o reconhecimento do outro como centrais no processo educativo. Ensinar, para Freire (2001), é um ato ético e político que requer o engajamento do educador com a realidade dos educandos. Nessa abordagem, a didática é compreendida como prática de liberdade e o currículo emerge de uma leitura crítica do mundo, sendo construído a partir da articulação entre saberes populares e escolares. O trabalho pedagógico, nesse contexto, é orientado pela práxis transformadora, na qual a reflexão e a ação se unem no processo de conscientização e emancipação.

Já os Estudos Culturais, de orientação pós-estruturalista, problematizam as verdades universais e as identidades fixas que permeiam o campo educacional. Para essa perspectiva, a educação é um espaço de disputas simbólicas, onde circulam múltiplas vozes, narrativas e subjetividades. A didática, nesse caso, não é uma técnica normativa, mas uma prática de desconstrução e análise crítica dos discursos e representações que atravessam a escola. O currículo é compreendido como campo de significações instáveis e multifacetadas (Silva, 1999), incluindo não apenas o currículo oficial, mas também o vivido, o oculto e o experienciado. O trabalho pedagógico assume, assim, um caráter performativo, abrindo espaço para a insurgência de vozes silenciadas, saberes marginais e subjetividades em trânsito.

As três abordagens pedagógicas aqui analisadas possuem representantes nacionais e internacionais que ajudaram a consolidar seus fundamentos teóricos e práticas formativas. A

Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por *Dermeval Saviani*, tem em *Newton Duarte* e *José Carlos Libâneo* importantes interlocutores na reflexão sobre currículo e formação docente. Internacionalmente, suas bases se ancoram no pensamento de *Karl Marx*, nas contribuições educacionais de *Antonio Gramsci* e na teoria histórico-cultural de *Lev Vygotsky*. Já o pensamento de Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira, constitui um marco do humanismo crítico e da pedagogia dialógica. Seus principais intérpretes e colaboradores no Brasil incluem *Moacir Gadotti* e *Osmar Fávero*, enquanto no cenário internacional destacam-se autores como *Peter McLaren*, *Henry Giroux* e *Antonia Darder*, que inserem sua obra no campo da pedagogia crítica global. Por fim, os Estudos Culturais em Educação, de inspiração pós-crítica, têm em *Tomaz Tadeu da Silva*, *Alfredo Veiga-Neto* e *Silvio Gallo* seus principais articuladores no Brasil, promovendo a análise dos discursos curriculares a partir de uma ótica pós-estruturalista. Nomes como *Stuart Hall*, *Michel Foucault*, *Judith Butler* e *Paul Willis* influenciam internacionalmente essa vertente, com foco nas questões de identidade, cultura, gênero e poder nas práticas educativas.

Essas três tendências, histórico-crítica, freiriana e pós-crítica, não apenas coexistem no cenário educacional brasileiro e internacional, elas produzem tensões fecundas sobre o papel do educador, o sentido da escola e as finalidades da educação em contextos democráticos e plurais. É esse campo de convergências e diferenças que se examina a seguir, com atenção à didática, ao currículo e ao trabalho pedagógico, bem como às mediações culturais que os atravessam.

### **Comparativos epistemológicos e políticos entre as três tendências pedagógicas críticas**

As diferentes tendências pedagógicas críticas — Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia Freireana e os Estudos Culturais em Educação — oferecem caminhos diversos para se pensar a articulação entre teoria e prática, currículo, didática, objetivos do trabalho pedagógico e metodologias. Embora compartilhem o compromisso com a crítica às formas hegemônicas de organização escolar, divergem quanto aos fundamentos filosóficos, estratégias de intervenção e concepções de conhecimento e sujeito.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se na unidade dialética entre teoria e prática, entendida como práxis: ação consciente e intencional que visa à transformação das condições

sociais objetivas (Saviani, 2011). O processo educativo se constitui como síntese entre o conhecimento científico sistematizado e a prática social, superando o empirismo e o espontaneísmo. Aqui, teoria e prática não se justapõem; fundem-se num movimento de análise crítica da realidade e intervenção orientada.

Na perspectiva de Paulo Freire, a práxis é também central, mas é entendida como a articulação dinâmica entre teoria-reflexão-ação, enraizada na experiência histórica dos sujeitos oprimidos (Freire, 2001). A prática educativa nasce da escuta e do diálogo, e deve conduzir à conscientização crítica. A teoria emerge da realidade concreta, enquanto a prática é o lugar da experimentação libertadora e da reconstrução do saber.

Já os Estudos Culturais recusam a linearidade entre teoria e prática e propõem vê-las como campos em tensão. Influenciados pelo pós-estruturalismo, concebem a prática como atravessada por discursos múltiplos e contraditórios. A teoria, nesse caso, não oferece fundamentos fixos, mas instrumentos para a leitura crítica das práticas escolares e dos jogos de poder que as constituem (Silva, 1999). Teoria e prática, assim, são performativas, instáveis e abertas à multiplicidade de leituras.

Essas concepções também se refletem nas diferentes visões de currículo. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo é um instrumento político-ideológico, que tanto pode reproduzir as desigualdades estruturais quanto possibilitar sua superação. Por isso, o currículo deve ser estruturado em torno de conteúdos científicos socialmente relevantes, capazes de desenvolver nos educandos uma visão crítica da realidade (Duarte, 2001).

Para Freire, o currículo é um espaço de diálogo e leitura crítica do mundo, no qual o saber escolar não se impõe sobre os saberes populares, mas os incorpora em uma dinâmica de construção compartilhada de sentido. Os conteúdos emergem da realidade vivida, sendo sistematizados por meio da problematização e do engajamento ético com os contextos históricos dos educandos.

Por outro lado, os Estudos Culturais desconstruem a ideia de currículo como sequência estável de conteúdos e o compreendem como um campo de disputa simbólica. Operam com a noção de currículos múltiplos — oficial, oculto e vivido — reconhecendo que a escola é atravessada por relações de poder, identidades em conflito e resistências. O currículo, portanto,

é também o lugar onde se constroem ou desestabilizam normas, saberes e subjetividades (Veiga-Neto, 2005).

A função da didática também é reconfigurada em cada tendência. Na Histórico-Crítica, a didática é a mediação teórico-prática que articula conteúdos estruturados ao contexto social, orientando o ensino pela crítica à ordem vigente. A prática pedagógica visa desenvolver a consciência histórica e política dos educandos. O texto *Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético*, de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), contribui significativamente para a compreensão do surgimento e consolidação da didática no interior da abordagem histórico-crítica. As autoras evidenciam que a constituição de uma didática alinhada ao materialismo histórico-dialético não pode prescindir de uma crítica às práticas pedagógicas dominantes que desconsideram os fundamentos filosóficos e epistemológicos da educação como prática social transformadora.

Segundo elas, a didática histórico-crítica emerge da necessidade de superar tanto a fragmentação tecnicista do ensino quanto as abordagens subjetivistas e espontaneístas, propondo uma mediação entre teoria e prática orientada pela práxis revolucionária. O comprometimento com o ensino de qualidade, a aprendizagem efetiva e a elevação no nível de formação da classe trabalhadora constituem o ponto central na compreensão da didática histórico-crítica, e esta não pode estar desvinculada de seus fundamentos. Como afirmam:

O ponto fulcral da didática histórico-crítica é, portanto, o comprometimento com o ensino de qualidade, com a aprendizagem efetiva e com o enraizamento pedagógico alicerçado, consolidado, engajado e comprometido com a formação da classe trabalhadora, tendo neste ideal alfa e ômega da pedagogia histórico-crítica (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 23).

O texto argumenta que a didática histórico-crítica deve ser entendida como uma totalidade articulada, que conecta conteúdos, métodos e finalidades educativas em consonância com os interesses históricos das classes trabalhadoras, rompendo com a lógica formalista que compartimentaliza os saberes e impede sua apreensão crítica.

Na abordagem freireana, a didática se transforma em mediação entre saberes populares e escolares, orientada pela dialogicidade e pela amorosidade crítica. O professor é um mediador que aprende com o outro e, junto a ele, reinterpreta o mundo para transformá-lo.

Nos Estudos Culturais, a didática não tem função normativa ou prescritiva, mas assume o papel de problematizadora das práticas e dos discursos escolares. A prática docente se orienta pela leitura crítica das representações, pela desconstrução de verdades estabelecidas e pela abertura ao inusitado.

O texto *Dois devaneios didáticos decoloniais*, de Ivan Fortunato (2024), propõe uma abordagem alternativa e crítica da didática a partir de referenciais decoloniais e dos Estudos Culturais. O autor argumenta que a didática tradicional, fortemente marcada por uma racionalidade técnica e pela reprodução de modelos eurocentrados de conhecimento, precisa ser problematizada e desnaturalizada na formação docente.

Segundo Fortunato (2024), a perspectiva decolonial introduz a possibilidade de pensar a didática como prática situada, permeada por relações de poder, marcadores identitários e disputas culturais. Nesse contexto, a didática não se reduz à aplicação de métodos de ensino, mas torna-se um campo de análise crítica das representações, discursos e subjetividades que atravessam o cotidiano escolar. O autor destaca que é urgente deslocar o olhar da técnica para o da política e da cultura, entendendo que toda prática didática é uma prática discursiva situada: “Todo currículo e seu conseqüente material didático é idealizado e produzido por alguém, geralmente como projeto coletivo. Isso quer dizer que o currículo não é algo natural, orgânico, mas cultural e político” (Fortunato, 2024, p. 14). Assim, inserida no campo dos Estudos Culturais em Educação, a didática decolonial contribui para a formação de professores sensíveis à pluralidade epistemológica e capazes de atuar na desconstrução de saberes hegemônicos.

Os objetivos do trabalho pedagógico também se diferenciam. Na Histórico-Crítica, busca-se a transformação social, tendo como horizonte a emancipação das classes subalternizadas. A ação educativa é revolucionária em seu sentido mais profundo: visa à superação das estruturas sociais excludentes.

Para Freire, o trabalho pedagógico tem como objetivo a conscientização do sujeito, promovendo uma pedagogia do oprimido, pautada na ética do compromisso com a vida e com a transformação de si e do mundo.

Nos Estudos Culturais, o foco recai sobre a desnaturalização das verdades e identidades fixas, desestabilizando os discursos dominantes e oferecendo espaço para a emergência de

vozes marginalizadas. O objetivo não é a emancipação no sentido universalizante, mas a multiplicação dos possíveis e das narrativas.

Quanto à metodologia, a Histórico-Crítica valoriza a sequência lógica e o conteúdo estruturado, conectando os conteúdos às práticas sociais e à formação crítica. Já Paulo Freire propõe a problematização da realidade através de temas geradores, que vinculam o conteúdo escolar à experiência dos educandos, em um movimento dialógico e investigativo.

Os Estudos Culturais, ao contrário, trabalham com análise de práticas, discursos e representações, com ênfase na desconstrução dos saberes dados. Não há um método fixo, mas sim estratégias de leitura crítica e estranhamento que revelem o caráter situado e político do conhecimento.

Em síntese, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica recentra a escola como lugar de mediação consciente do conhecimento sistematizado, orienta o trabalho docente para as necessidades históricas da classe trabalhadora e para a crítica das determinações sociais; a pedagogia freiriana, por caminho convergente porém distinto, toma a experiência do oprimido como referência ética política, organiza o ensino pelo diálogo e pela problematização, utiliza temas geradores e promove a conscientização como prática de liberdade; os Estudos Culturais, por sua vez, alargam o campo educativo para além dos muros escolares, tratam mídia, esporte, lazer e demais práticas culturais como pedagogias que produzem sujeitos, analisam discursos e representações, valorizam identidades e diferenças, e operam com leituras interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade. Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza currículo e didática como instrumentos de socialização crítica do saber, a pedagogia freiriana privilegia o diálogo e a emancipação dos sujeitos por meio da leitura do mundo e da palavra, os Estudos Culturais evidenciam que aprender e ensinar acontecem em múltiplos espaços sociais, por isso solicitam metodologias de leitura cultural e análise de poder que atravessam escola e cotidiano.

Essa discussão abre caminho para abordar um artefato emblemático, o mapa-múndi e suas variações, como ocasião de leitura crítica, comparação histórica e estranhamento produtivo. Com esse pano de fundo, passamos a considerá-lo como mediador didático, articulando diálogos e contrapontos entre três tendências críticas e examinando como a recente divulgação do modelo com o Sul no topo e o Brasil no centro pelo IBGE reacendeu debates públicos e acadêmicos sobre representação.

## O mapa-múndi invertido como mediador pedagógico: diálogos e contrapontos entre três tendências críticas

A recente divulgação de um mapa-múndi invertido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o Sul no topo e o Brasil no centro, provocou intensos debates públicos e acadêmicos sobre representação geográfica, poder simbólico e neutralidade técnica.

**Figura 1:** Mapa-múndi invertido: “O Brasil no Mundo – Triplo Fórum Internacional da Governança do Sul Global”<sup>4</sup>



**Fonte:** <https://loja.ibge.gov.br/mapa-mundi-invertido-modelo-a3-29-cm-c-x-42-cm-a.html>

A iniciativa foi justificada pelo presidente do IBGE, Márcio Pochmann, como uma resposta à emergência do Sul Global no cenário internacional, destacando a presidência brasileira no G20, BRICS, Mercosul e a realização da COP 30. Para o IBGE, o novo mapa não

<sup>4</sup> Para saber mais sobre a divulgação do mapa-múndi invertido no site do IBGE, que gerou intensa polêmica pública e institucional, consulte: UOL. *Servidores do IBGE repudiam mapa-múndi invertido e acusam Pochmann de desvio institucional*. 09 maio 2025. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2025/05/09/servidores-do-ibge-repudiam-mapamundi-invertido-e-acusam-pochmann-de-desvio-institucional.htm>. Acesso em: 16 jul. 2025; ISTOÉ. *Mapa-múndi do IBGE com Brasil no centro vira polêmica: como surgiu o ponto zero dos mapas?* 09 maio 2025. Disponível em: <https://istoe.com.br/mapa-mundi-do-ibge-com-brasil-no-centro-vira-polemica-como-surgiu-o-ponto-zero-dos-mapas>. Acesso em: 16 jul. 2025; IBGE. *Loja Virtual – Atlas Geográfico Escolar 2025*. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2025.



rompe com as coordenadas geográficas estabelecidas desde a Conferência de Washington (1884), mas propõe um exercício crítico e simbólico de reposicionamento geopolítico. Referenciado em estudos como os da geógrafa Nicole De Armendi, a direção do Instituto argumenta que a organização dos mapas afirma relações de poder e que não há impedimento técnico para inverter a orientação norte-sul.

No entanto, a medida foi duramente criticada por servidores do próprio órgão e por entidades como o sindicato dos cartógrafos (Assibge-SN), que acusaram a presidência do IBGE de desvio institucional por desconsiderar os setores técnicos na elaboração da nova publicação. Para os críticos, o mapa não é fruto de um processo técnico-científico, mas de uma agenda pessoal e ideológica da atual gestão. Eles alertam que a divulgação de produtos cartográficos sem o devido respaldo técnico compromete a credibilidade do instituto e rompe com a tradição metodológica da casa. A polêmica evidencia uma tensão histórica entre técnica e política na produção do conhecimento geográfico, trazendo à tona questões fundamentais sobre quem decide como o mundo deve ser representado — e, portanto, compreendido.

Assim, o recente episódio revela não apenas as tensões geopolíticas e ideológicas implicadas na representação do mundo, mas também apresenta uma oportunidade ímpar para refletir sobre como diferentes tendências pedagógicas críticas e pós-críticas poderiam mobilizar tal artefato no contexto escolar. O mapa invertido, longe de ser apenas um problema cartográfico, coloca em cena disputas sobre conhecimento, poder e educação.

Como esse fato é recente, podemos inferir que a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético e nas contribuições do marxismo (Saviani, 2011), pode entender o mapa invertido como uma estratégia contra-hegemônica que denuncia a ideologia dominante historicamente cristalizada nas representações eurocêntricas do globo. A imagem tradicional, com o Norte no topo e o Sul abaixo, naturaliza a assimetria de poder entre os hemisférios e reforça simbolicamente a subalternização do Sul Global. Para essa abordagem, o uso pedagógico do mapa invertido deve servir à desnaturalização dessas construções e à politização do currículo. A didática assume, aqui, o papel de mediação consciente entre o saber sistematizado e a crítica social, orientando o trabalho pedagógico para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e intervir nas estruturas de dominação de classe e de cultura.

Na perspectiva freiriana, o mapa invertido seria configurado como um potente tema gerador, capaz de suscitar diálogo e leitura crítica da realidade (Freire, 2001). Em vez de apenas denunciar estruturas de poder, como faz a tradição histórico-crítica, a pedagogia de Paulo Freire propõe que educadores e educandos se engajem coletivamente em um processo de conscientização, a partir de sua própria inserção no mundo. O mapa, nesse caso, não é um símbolo fixo de opressão ou resistência, mas uma provocação amorosa que convida à reflexão sobre a invisibilização de vozes e territórios, sobre colonialismo epistêmico e sobre os modos como o mundo é contado — e recontado — em sala de aula. A didática, aqui, é prática de liberdade e o currículo torna-se um espaço dialógico que entrelaça saberes escolares e experiências culturais. O trabalho pedagógico, portanto, visa formar sujeitos políticos, movidos pelo compromisso ético com a transformação do mundo.

Já para os Estudos Culturais em Educação, de orientação pós-estruturalista (Silva, 1999), o mapa invertido não possuiria um único significado a ser desvelado, mas é lido como um artefato cultural que carrega múltiplas camadas de sentido. Essa abordagem recusa a busca por uma verdade única e propõe a análise dos modos como os discursos se constroem, circulam e se legitimam nas práticas educativas. O mapa invertido serve, então, como texto instável, que desestabiliza certezas e desnaturaliza verdades geopolíticas. A didática se reconfigura como prática de estranhamento e o currículo, como campo de disputa simbólica, no qual se torna possível escancarar as ausências, deslocar os centros e escutar o que foi silenciado. O trabalho pedagógico, nessa chave, não se orienta por um projeto de emancipação universal, mas pela abertura a múltiplas narrativas e identidades, desconstruindo hierarquias simbólicas e acolhendo os saberes subalternos.

Em síntese, embora partam de fundamentos filosóficos distintos, as três tendências convergem ao reconhecer o valor pedagógico do mapa invertido como objeto problematizador. Divergem, no entanto, quanto aos seus usos e finalidades. Enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica busca uma crítica estrutural e classista; Paulo Freire propõe o diálogo libertador e situado; e os Estudos Culturais apostam na multiplicidade, na fluidez e na desconstrução. A escola, nesse contexto, pode se constituir como espaço de travessia crítica, onde mapas, ideias e vozes são reconfigurados no processo educativo.

Ou seja, a imagem do mapa invertido, como apresentada pelo IBGE (2024), permite uma leitura crítica das narrativas geopolíticas tradicionais. Sua utilização em sala de aula ativa processos formativos diferentes conforme a abordagem teórica:

- **Histórico-Crítica:** o mapa é lido como denúncia da ideologia dominante e ponto de partida para a politização do currículo.
- **Paulo Freire:** serve como tema gerador, instigando o diálogo sobre colonialismo, opressão e identidade.
- **Estudos Culturais:** é interpretado como artefato cultural que desestabiliza discursos hegemônicos e naturalizados.

A proposta de atividade pedagógica baseada nessa imagem visa mobilizar os estudantes a refletirem sobre currículo, cultura e poder, desenvolvendo argumentações teóricas e práticas didáticas contextualizadas. Assim, a imagem do mapa invertido divulgada pelo IBGE desloca o eixo da representação e evidencia seus efeitos didáticos. Entendemos cartografia como prática cultural situada que seleciona, hierarquiza e orienta olhares, o que a aproxima das considerações histórico-críticas à ideologia, do diálogo freiriano sobre leitura do mundo e das leituras dos Estudos Culturais acerca de discursos e identidades.

Na perspectiva histórico-crítica, o recurso funciona como denúncia de uma ideologia que naturaliza hierarquias geopolíticas, portanto reorienta a seleção de conteúdos, valoriza o conhecimento sistematizado sobre história da cartografia e imperialismo, redefine objetivos para a compreensão crítica das determinações sociais e convoca práticas avaliativas que verifiquem a apropriação conceitual e a capacidade de intervenção.

Na abordagem freiriana, o mapa opera como tema gerador, mobiliza a leitura do mundo antes da leitura da palavra, sustenta uma problematização dialógica sobre colonialismo, opressão e identidade, favorece a coconstrução curricular com a turma, reorganiza o papel docente como mediador da experiência e da consciência crítica e privilegia uma avaliação formativa orientada por critérios negociados.

Sob a chave dos Estudos Culturais, o artefato é tomado como discurso que performa o mundo, produz estranhamento e desnaturaliza posições de centro e periferia, amplia o currículo

para incluir mídias, linguagens e práticas extracurriculares, incentiva metodologias de leitura cultural comparada e análise de narrativas, além de propor avaliações que valorizem interpretações situadas, autoria e múltiplas formas de expressão. Em todos os casos, o mapa invertido atua como mediador que liga conteúdo e forma de ensino, reabre o debate sobre quem define o conhecimento válido, reconfigura o trabalho pedagógico como prática de crítica, criação e responsabilidade pública. A formação só cumpre sua promessa quando transforma mapas em perguntas, conteúdos em encontros e avaliação em cuidado, assim a aprendizagem volta a ter rosto humano.

## Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo buscou compreender as articulações entre didática, currículo e trabalho pedagógico à luz de três importantes abordagens teóricas da educação contemporânea: a Pedagogia Histórico-Crítica, a perspectiva de Paulo Freire e os Estudos Culturais. Ao estruturar-se em três momentos – conceitual, comparativo e aplicado –, o texto evidenciou que tais categorias não são conceitos estanques, mas dimensões interdependentes da ação docente, que ganham forma e sentido conforme os fundamentos filosóficos que as sustentam.

A análise das três abordagens pedagógicas evidencia que não há uma única forma de compreender os processos de ensinar e aprender, mas sim múltiplas possibilidades de ação e reflexão crítica. A articulação entre didática, currículo e trabalho pedagógico exige abertura ao diálogo entre saberes, compromisso ético com a transformação social e sensibilidade diante da diversidade.

O uso do mapa invertido como mediador exemplifica como objetos culturais podem ser apropriados pedagogicamente para desnaturalizar discursos, provocar estranhamentos e mobilizar práticas de resistência. Em um tempo de incertezas e ruínas, a escola permanece como espaço de travessia e possibilidade.

A análise comparativa revelou que a Pedagogia Histórico-Crítica compreende o mapa-múndi invertido como denúncia ideológica e instrumento de um currículo contra-hegemônico; Paulo Freire o interpreta como tema gerador que convoca à leitura crítica do mundo e ao engajamento político dos sujeitos; já os Estudos Culturais o tomam como artefato simbólico

que desestabiliza discursos e abre espaço à pluralidade de significados. Em todos os casos, o objeto cultural transforma-se em potente mediador didático, revelando como o cotidiano e suas representações podem ser pedagogicamente ressignificados.

Nesse horizonte, a didática se realiza como práxis crítica, orientando a mediação entre conhecimentos escolares e experiências vividas. O currículo, longe de ser uma lista neutra de conteúdos, é expressão política de disputas e intencionalidades que formam e são formadas na escola. E o trabalho pedagógico deixa de ser simples execução técnica para se afirmar como ação planejada, situada e orientada pela transformação da realidade social.

A experiência recente com o mapa-múndi invertido mostra que a escola ainda pode ser, em tempos de incertezas e ruínas, um lugar de passagem, um espaço de resistência e reinvenção. A articulação entre diferentes abordagens teóricas não visa homogeneizar práticas, mas abrir horizontes de compreensão e ação. Tratar a cartografia como objeto e método permitiu articular didática, currículo e trabalho pedagógico, convergindo críticas e proposições das três tendências analisadas e convertendo representação espacial em ato formativo.

Conclui-se que a discussão do mapa-múndi invertido não apenas ilustra, ela integra e tensiona as três matrizes analisadas, produzindo efeitos concretos na didática, no currículo e no trabalho pedagógico. Na didática, o artefato reorienta objetivos, métodos e avaliação: convoca, ao mesmo tempo, a explicitação de determinações históricas e ideológicas, a problematização dialógica das experiências dos estudantes e a leitura crítica de linguagens e mídias. No currículo, desloca a seleção e a sequência de conteúdos, introduz cartografia, história global, colonialidade, mídia e cultura visual como campos interligados, favorece projetos interdisciplinares que articulam saberes acadêmicos e saberes da comunidade. No trabalho pedagógico, reposiciona o papel do docente, que passa de executor de rotinas a mediador de conflitos de interpretação, *designer* de situações de aprendizagem e pesquisador da própria prática. Como elemento articulador, o mapa-múndi invertido permite uma engenharia didático curricular que combina momentos de análise histórico-crítica, rodas de diálogo freirianas e exercícios de leitura cultural comparada, culminando em produtos públicos de autoria estudantil, por exemplo exposições comentadas, relatórios argumentativos e intervenções no território. Assim, o objeto cultural opera como dobradiça entre fundamentos e práticas, sustenta a passagem da crítica à criação e reafirma a escola como espaço de travessia, resistência e

reinvenção, em que a formação docente se orienta por sensibilidade ética, abertura ao diálogo entre saberes e compromisso com uma educação crítica, democrática e plural.

Enfim, formação docente começa no encontro entre teoria e vida, nela o professor aprende a ler o mundo e a reinventar a escola com os estudantes; é compromisso ético e político, cuidado com as diferenças, pesquisa sobre a própria prática, construção coletiva de saberes que transformam; quando a formação ensina a cartografar realidades, o currículo ganha chão, a didática ganha voz, o trabalho pedagógico ganha sentido público.

## Referências

ANAYA, Guillermo. **Currículo: campo de disputas**. São Paulo: Cortez, 2014.

BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

CANDAU, V. M. (Org.). Apresentação. *In*: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 7-15.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1-14, 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85552>

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

FORTUNATTO, Iranilson. **Didática: fundamentos e mediações no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

FORTUNATO, Ivan. Dois devaneios didáticos decoloniais. **Isagoge – Journal of Humanities and Social Sciences**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 79-91, 2024. <https://doi.org/10.59079/isagoge.v4i1.198>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FUENTES, Rodrigo Cardozo, FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, 2017.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 113, p. 21-27, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ISTOÉ. **Mapa-múndi do IBGE com Brasil no centro vira polêmica: como surgiu o ponto zero dos mapas?** 09 maio 2025. <https://istoe.com.br/mapa-mundi-do-ibge-com-brasil-no-centro-vira-polemica-como-surgiu-o-ponto-zero-dos-mapas>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>

MARTINS, Lígia Márcia. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Pedagogia histórico-crítica: fundamentos e organização do trabalho pedagógico**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-48.

PIMENTA, Selma Garrido. A produção do conhecimento didático na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 521-540, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação. **Princípios: Revista Teórica, Política e de Informação**, São Paulo, n. 82, p. 37-45, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. De geometrias, currículos e diferenças: o currículo como espaço de luta pela identidade cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 77-102.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TREVISAN, Neiva Viera. **Didática, currículo e trabalho pedagógico**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, UAB/NTE/UFSM, 1. ed., 2018.

UOL. **Servidores do IBGE repudiam mapa-múndi invertido e acusam Pochmann de desvio institucional**. 09 maio 2025. <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2025/05/09/servidores-do-ibge-repudiam-mapa-mundi-invertido-e-acusam-pochmann-de-desvio-institucional.htm>

VEIGA NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.