

Estágio docente no Curso de Pedagogia: reflexões e possibilidades sobre o currículo crítico na Universidade Federal do Amazonas, em Manaus

Márcia Alessandra Beltrão Soaresⁱ

Carla Caroline Brandão Jacqminutⁱⁱ

Thaiany Guedes da Silvaⁱⁱⁱ

Resumo

Este estudo parte do problema: como a experiência na pós-graduação e na graduação contribui na construção do currículo crítico? Objetiva-se refletir sobre as contribuições do currículo crítico na formação inicial de professores e pedagogos, cujo aporte teórico apoia-se em Pimenta (2023; 2013), Arroyo (2013), Freire (1996; 2000), Lopes e Macedo (2011), Freitas (2016), Ghedin (2013), Chauí (2016), Hage e Corrêa (2011), Marx (1980) e outros. A abordagem é qualitativa e se realiza através do planejamento e observação de aulas, na disciplina: Currículos e Programas da Educação Básica, com estudantes do 3º período de Pedagogia, da Universidade Federal do Amazonas, durante o estágio docente. Os resultados apontaram que o currículo crítico contribui como possibilidades para a autonomia, amplia a capacidade da leitura do mundo e promove a articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: estágio docente; currículo crítico; reflexões; possibilidades.

Teaching Internship in the Pedagogy Course: reflections and possibilities on the critical curriculum at the Federal University of Amazonas in Manaus

Abstract

This study starts from the problem: how does experience in graduate and undergraduate studies contribute to the construction of a critical curriculum...? The objective is to reflect on the contributions of the critical curriculum to the initial training of teachers and educators, whose theoretical basis is supported by Pimenta (2023; 2013), Arroyo (2013), Freire (1996; 2000), Lopes and Macedo (2011), Freitas (2016), Ghedin (2013), Chauí (2016), Hage and Corrêa (2011), Marx (1980), and others. The qualitative approach was carried out through the planning and observation of classes in the subject Curricula and Programs in Basic Education, with students in the third semester of the Pedagogy program at the Federal University of Amazonas, during their teaching internship. The results indicate that the critical curriculum contributes to possibilities for autonomy, expands the capacity to read the world, and promotes the articulation between theory and practice.

Keywords: teaching internship; critical curriculum; reflections; possibilities

ⁱDoutoranda em Educação-UFAM. Pedagoga na Rede Pública Estadual-SEDUC-AM. E-mail: marcia.soares@educacao.am.gov.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6283-2342>.

ⁱⁱMestrado em Educação-UFAM. Professora da Rede Pública Municipal-SEMED. E-mail: carla.jacqminut@semmed.manaus.am.gov.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-0024-7109>.

ⁱⁱⁱPós-doutorado em Educação – USP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Departamento de Métodos e Técnicas em Educação – FAGED. E-mail: professorathaianyguedes@ufam.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>.

Práticas docentes en el curso de Pedagogía: reflexiones y posibilidades sobre el currículo crítico en la Universidad Federal de Amazonas en Manaus

Resumen

Este estudio parte del problema: ¿cómo contribuye la experiencia en el posgrado y en la graduación a la construcción del currículo crítico...? El objetivo es reflexionar sobre las contribuciones del currículo crítico en la formación inicial de profesores y pedagogos, cuyo aporte teórico se basa en Pimenta (2023; 2013), Arroyo (2013), Freire (1996; 2000), Lopes y Macedo (2011), Freitas (2016), Ghedin (2013), Chauí (2016), Hage y Corrêa (2011), Marx (1980) y otros. El enfoque cualitativo se llevó a cabo mediante la planificación y observación de clases en la asignatura Currículos y Programas de Educación Básica, con estudiantes del tercer período de Pedagogía de la Universidad Federal de Amazonas, durante las prácticas docentes. Los resultados indican que el currículo crítico contribuye a la autonomía, amplía la capacidad de lectura del mundo y promueve la articulación entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: *prácticas docentes; currículo crítico; reflexiones; posibilidades*

1 INTRODUÇÃO

Este estudo originou-se da experiência de estágio docente no curso de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realizada por meio da oferta da disciplina “Currículos e Programas da Educação Básica” aos estudantes do 3º período da graduação em Pedagogia, a qual suscitou reflexões acerca dos sentidos e das possibilidades de um currículo crítico emancipatório na formação inicial de professores. A pergunta que orienta este ensaio é: como a experiência docente e discente, desenvolvida no âmbito da pós-graduação e integrada à graduação, contribui para a construção de um currículo crítico que favoreça o desenvolvimento da autonomia, da leitura de mundo e da articulação entre teoria e prática na formação docente?

Essa problemática emerge da necessidade de compreender como os princípios do currículo crítico, fundamentado em uma concepção crítica de educação, materializam-se em práticas pedagógicas concretas, especialmente em contextos formativos que envolvem diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, “A encruzilhada histórica que tem sido imposta à Amazônia requer de todos nós um posicionamento explícito a favor da construção de políticas e práticas educacionais pautadas pelos interesses e necessidades reais das populações que vivem na região” (Hage; Corrêa, 2011, p. 95).

Essa vivência possibilitou-nos experienciar a docência universitária como uma das marcas de um dos pilares relevantes para a consolidação do conhecimento

científico e para o desenvolvimento crítico dos estudantes, haja vista que ultrapassa os limites da sala de aula e alcança os saberes e a reflexão como elementos basilares da formação humana e da transformação social.

Nessa perspectiva, a relação entre professor e estudante deve permear uma construção mediada pelo diálogo, questionamento e debate, favorecendo trocas significativas em um ambiente crítico e colaborativo. Em suma, nesse movimento, o ser docente assume-se em uma propositura dialética, constituída no próprio movimento educativo.

Diante desse aspecto, pensar o currículo é, em si, um movimento carregado de vida e reflexão. Nesse entendimento, compreender seus processos pressupõe um olhar atento às dimensões que o constituem. Para isso, o estudo objetiva refletir sobre as contribuições do currículo crítico na formação inicial de professores e pedagogos, a partir da experiência de estágio docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, desenvolvida por meio da oferta da disciplina: “Currículos e Programas da Educação Básica” na graduação em Pedagogia.

Considerando essas observações, sabe-se que, atualmente, o currículo vem sendo utilizado como instrumento de manutenção e controle do processo educativo para subsidiar os objetivos do modo de produção capitalista neoliberal, imbuído de intenção, sentidos, práticas e conteúdos, tudo isso representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica. Este segmento, aliás, não dialoga na conjugação teórica e prática das realidades amazonenses nas escolas públicas.

A BNCC em sua estrutura e conteúdo deve ser tensionada na discussão sobre os itinerários formativos (IF), nas escolas e nas reformas do Ensino Médio. Embora os IF representem uma tentativa de flexibilização curricular, sua aplicação tem revelado limitações estruturais e conceituais, especialmente no que tange à formação integral dos sujeitos. Isto é, o que se observa é “o esvaziamento do currículo de conhecimentos gerais, com a redução de carga horária de ciências humanas, exatas e biológicas, limita o acesso de milhões de estudantes brasileiros a saberes que servem como base para uma futura inserção no ensino superior” (Lima; Zanelatto, 2024, p. 13), de um lado.

Por outro, a elaboração dos itinerários de Gestão (IG), que se apresentam como dispositivos mais abrangentes e complexos, indicam articular dimensões pedagógicas, políticas e organizacionais da escola. O IG não apenas amplia o escopo

da formação, como também tensiona a lógica gerencialista que permeia os atuais modelos de gestão educacional. Segundo Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal tem colonizado os espaços escolares, transformando a gestão em um instrumento de controle e eficiência, em detrimento da autonomia do trabalho pedagógico.

A crítica que tecemos nesse diálogo sobre o IF, portanto, não se limita apenas a sua estrutura curricular, mas se estende à necessidade de reconfiguração dos próprios fundamentos que sustentam a organização escolar, a fragmentação dos saberes e a promoção de uma gestão mais participativa e comprometida com as causas educacionais. Desse modo, a organização curricular proposta pelos IF limita as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Como defende Freire (1996), “a escola deve ser um espaço de liberdade, onde se aprende a ler o mundo para transformá-lo”. E não o limitar.

Nesse contexto, a disciplina: “Currículos e Programas da Educação Básica”, nos estimulou a pensar as políticas e seus programas em todas as fissuras expostas na divisão das classes sociais. Além disso, possibilitou pensar o currículo como território em disputa (Arroyo, 2013), em especial, aquele que se enuncia através da formação mediada por uma educação crítica dos seres humanos, ou melhor, de forma clara e transparente, na qual traz, à tona, as diferenças históricas, sociais e políticas que separam e dividem a sociedade em classes.

Diante dessa premissa, convém destacar que este estudo é de abordagem qualitativa, cujo método científico coaduna ao Materialismo Histórico-Dialético, relacionando as compreensões da realidade a partir das transformações históricas e sociais, para, nesse percurso, compreender que a realidade é concreta, material e não idealizada.

Em outras palavras, busca-se encontrar suas determinações por meio da categoria da contradição nos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, na proposição de compreender esse currículo e suas determinações, realiza-se o movimento analítico sob a égide histórica, social e política, suscitando suas contradições, como, por exemplo, um currículo que define a formação humana, mas que, ao mesmo tempo, apresenta-se esvaziado de autonomia, burocratizado, centralizador e eurocêntrico. Diante dessa observação, indaga-se qual tipo de formação estamos balizando na sociedade.

Por conseguinte, utiliza-se, neste relato de experiência, a vivência da disciplina como componente obrigatório do estágio docente. Para além dele, a análise apoiou-se em registros reflexivos, atividades desenvolvidas, interações em sala de aula e depoimentos dos estudantes da graduação. Essas experiências contribuíram para fortalecer a relação entre graduação e pós-graduação em uma dimensão viva e concreta.

Ademais, cumpre informar que a disciplina foi planejada com base em princípios do currículo crítico, o que propiciou a promoção de discussões acerca da realidade educacional local, da leitura de textos teóricos articulados às práticas escolares e da problematização das temáticas abordadas, bem como da elaboração de aulas coadunadas ao projeto pedagógico, as quais dialogassem com os contextos vividos pelos estudantes. Além disso, favoreceram-se espaços de escuta, diálogo e problematização coletiva. Nesse sentido, teoria e prática coadunaram-se entre o dito e o vivido.

Como resultado, para a compreensão didática deste artigo, o texto foi organizado em três seções. A primeira trata da experiência pedagógica do pensamento crítico, mobilizada na conjugação da realidade concreta da educação básica na cidade de Manaus, Amazonas. Na segunda seção, apresenta-se o significado da experiência docente em uma disciplina de currículo, ao passo que se desvelam os abismos das desigualdades sociais e educacionais. E, na terceira, descrevem-se as conclusões e apresentam-se possibilidades de estudo a partir de um currículo crítico-emancipatório voltado aos indivíduos, uma vez que somos condicionados, mas não determinados, conforme lembra Paulo Freire (Freire, 2000).

2 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E O PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desenvolver o pensamento crítico não é uma tarefa natural, corriqueira, dada, mas é uma atividade insurgente diante do silenciamento dos sujeitos e dos processos de vida. Pensar é um dote biológico, haja vista que nascemos dotado de um cérebro que nos permite abstrair, imaginar, criar e elaborar (Pinker, 2008). No entanto, o modo como esse potencial é desenvolvido ou limitado depende das concepções de educação que orientam os processos formativos, podendo favorecer a autonomia ou a conformação dos sujeitos.

Pensar de forma crítica, reconhecendo os pontos fortes e frágeis da realidade, não é uma tarefa simples. Exige esforço, conhecimento, tempo e disposição para a escuta de si e do mundo. Como nos adverte Freire (2000), é necessário ler a palavra e o mundo com atenção e compromisso. Em outros termos, refletir criticamente implica parar, observar, interpretar e, sobretudo, comprometer-se com a vida. Trata-se de um exercício complexo que demanda o funcionamento integrado da razão, da sensibilidade e da imaginação.

Desta feita, mobilizar o pensamento no processo educativo envolve concepções, fundamentos teóricos e metodológicos, como também constitui uma prática insurgente. Isso porque, tanto na educação básica quanto no ensino superior, os processos de aprendizagem, frequentemente, carecem de pensamento crítico e sistematizado, sendo atravessados por lógicas capitalistas e mercadológicas. Essa realidade se explica, em parte, pela imersão da educação no próprio sistema capitalista, que molda seus fins e práticas. Nesse contexto, os currículos escolares revelam-se como dispositivos de controle do pensamento e da produção do conhecimento, mais do que instrumentos de emancipação (Freire, 2000; Arroyo, 2013).

A abstração teórica constitui-se como ponto de partida essencial para a leitura crítica da realidade educacional, permitindo interpretar as intencionalidades presentes nos currículos escolares e no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições públicas. Como destaca (Saviani, 2009), a teoria não se opõe à prática, mas a fundamenta, oferecendo instrumentos analíticos para compreender os processos educativos em sua complexidade.

Durante o estágio docente, tornou-se evidente a tensão entre os referenciais teóricos e as vivências concretas da escola. Enquanto a literatura acadêmica fornecia os fundamentos epistemológicos e metodológicos necessários à compreensão da educação, as experiências desenvolvidas em atividades, como a aula-passeio e a visita à escola, revelavam contradições estruturais, entre as quais a fragmentação curricular, a desigualdade de acesso ao conhecimento e os desafios da mediação pedagógica. Essa constatação dialoga com as análises de Sacristán (1998), o qual compreende o currículo como prática social carregada de intenções políticas e culturais, e não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos.

Por outro lado, observou-se que a teoria, quando adequadamente compreendida, oferece explicações consistentes e sistemáticas para os fenômenos educacionais. A escuta atenta dos sujeitos envolvidos no processo, estudantes e professores, revelou-se fundamental para a construção de uma prática pedagógica crítica e comprometida. Conforme afirma Freire (1996), o diálogo constitui um ato pedagógico capaz de potencializar a conscientização e a transformação da realidade.

Dito de outro modo, o diálogo com as estudantes, mediado pela problematização coletiva, gerou reflexões profundas acerca do papel do currículo na formação humana. Essa perspectiva alinha-se às contribuições de Apple (2004), o qual compreende o currículo como um campo de disputa ideológica, no qual se definem os saberes legítimos e os sujeitos que têm direito a eles. Assim, o estágio não apenas contribuiu para nossa formação docente, como também reafirmou a importância de práticas pedagógicas que articulem conhecimento, crítica e compromisso com a realidade dos indivíduos.

Todavia, constatamos que o pensamento crítico não emerge do vazio, mas da articulação entre teoria, análise, experiência e subjetivação. Conforme destaca Forquin (1993), a educação constitui um processo cultural que exige a compreensão das ideias, dos contextos e das práticas que a constituem. Nesse sentido, a formação docente deve promover o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de interpretar e transformar a realidade educacional. Para melhor compreensão desses aspectos, foi elaborado o desenho, a seguir, ilustrado na Figura 1.



Figura 1 - Circuito analítico do pensamento adaptado de Marx (1980)
Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Ao mobilizar-se o pensamento crítico, apreende-se que ele necessita da conjugação entre a teoria e a prática mediatizada pela abstração. Esta última é a forma de pensar balizada por uma prática que revela uma teoria. Por sua vez, esta se expressa através da linguagem, comunica algo, e dá voz aos que querem falar; ou melhor, é anúncio, diálogo e expressão como produto da construção histórica-linguística (Freire, 1989).

A partir dessa observação, os textos lidos em cada aula mediatizavam esse circuito: instigava a refletir, ao abstrair e ao dialogar. Esses momentos foram planejados, sistematizados e rotineiramente estimulados, haja vista que o pensamento crítico-reflexivo não surge do vazio, mas necessita ser provocado.

Em outras palavras, esses elementos (instigar, refletir, abstrair e dialogar) são preponderantes no processo de ensino e da aprendizagem, em especial numa proposta de formação que valoriza o ser humano e suas potencialidades, sedimentada por uma concepção de educação também humanizadora e crítica. Em síntese, trata-se de um movimento operacionalizado simultaneamente pela “ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (Ghedin, 2013, p.133).

Essa relação imersa na práxis não se desvincula da realidade concreta. É por meio da práxis que se desenvolve a autonomia dos indivíduos. É por meio do refletir e do agir que se constrói possibilidades de emancipação. Isto significa que promover esses espaços formativos e educativos é insurgente, pois há disputas pelo não pensamento mobilizado de maneira crítica e autônoma. Nesse bojo, o livro: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Freire (1996, p. 13), salienta a necessidade do educador ser agente de promoção do pensamento crítico, como o trecho abaixo elucida:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

Freire (1996) defende o pensamento crítico como um direito fundamental dos estudantes nos espaços educativos, assim como o desenvolvimento de sua autonomia. Para o autor, aprender vai além da mera transmissão de conteúdos: é necessário aprofundar os objetos de estudo, analisá-los, sistematizá-los e compreendê-los em sua totalidade. Essa postura exige o que Freire (1996) denomina rigorosidade metódica, ou seja, um compromisso tanto do educador quanto do educando com o conhecimento significativo.

Diante desse compromisso ético e social, torna-se urgente que as escolas e seus profissionais adotem práticas que promovam o pensamento crítico, autônomo, emancipatório e fundamentado. Nesse sentido, os currículos e as práticas pedagógicas devem lutar pela construção de espaços nos quais o ato de pensar por si mesmo seja valorizado como condição essencial da formação humana, articulando teoria, método e ciência.

A educação bancária, centrada na memorização e na passividade, não atende às exigências de um pensamento crítico, assim como não atendia em outros contextos históricos. Em um mundo mediado pelas tecnologias e pelo amplo acesso à informação, torna-se ainda mais necessário que a escola atue como espaço de mediação consciente, partindo da realidade concreta dos sujeitos e orientando-se por práticas pedagógicas coerentes com os desafios do tempo presente.

Nessa perspectiva, observa-se em Lopes e Macedo (2011), especialmente na obra *Teorias de Currículo*, a reafirmação do desenvolvimento da teoria como condição e ferramenta do pensamento crítico, conforme descrito a seguir:

Essa cultura deve aos alunos ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, tomar decisões e resolver problemas. Ao mesmo tempo, deve garantir esquemas conceituais que permitam ampliar seu universo para além do cotidiano imediato e prover os alunos a capacidade crítica sobre esse mesmo cotidiano (Lopes; Macedo, 2011, p. 88).

Diante desse entendimento, consta esclarecer que a sociedade deve lutar por desenvolver o pensamento crítico e autônomo, e não cultivar uma sociedade dos *likes*, do não pensamento. Por isso, a educação e a Pedagogia, juntas, devem refletir sobre as concepções de educação e de formação humana. Essa relação não pode ser dissociada dos currículos formativos, mas consoante às finalidades de indivíduos que almeja-se para uma vida social mais fraterna e humana.

Em outros termos, pensar os processos formativos dos seres humanos é um bem mais precioso e caro aos processos educativos e pedagógicos, ou melhor, “a educação é uma atividade específica dos seres humanos, ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem” (Saviani; Duarte, 2010, p. 423).

Convém, contudo, ainda destacar, de acordo com esses autores, que a docência fundamenta esse arcabouço de saberes, sobretudo para conhecer o próprio ser humano. Trabalhar com pessoas exige habilidade e trato social em suas múltiplas dimensões.

3 A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA, NA DISCIPLINA DE CURRÍCULO, QUANDO SALIENTA OS ABISMOS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Vive-se numa sociedade dividida em classes, cujas desigualdades estão nítidas e expostas para quem quiser constatar (Marx, 1980). A divisão de classes também atinge as escolas, as formações e a educação. Nesse processo, os profissionais da educação estão alocados em uma instituição: Secretaria de Educação ou ainda nas Universidades, e em muitas ocasiões, os currículos não são definidos pelos profissionais que labutam cotidianamente nas instituições, mas por instâncias institucionais e internacionais.

Nesse cenário, em que muitas vezes os currículos são definidos por instâncias externas, os profissionais da educação se veem limitados em sua autonomia pedagógica. No entanto, é justamente nesse contexto que se impõe a necessidade de organização das formas de resistência propositiva, capazes de questionar e reconfigurar os currículos impostos, inclusive em prol de uma educação mais crítica e comprometida com a realidade.

O ponto de partida desse movimento é a vivência concreta, isto é, ao assumir-se o lugar do professor, compreende-se a dimensão ética e social de sua responsabilidade. Mas, essa atuação, longe de ser plenamente autônoma, está marcada pelas determinações políticas e institucionais dos sistemas educativos em que se insere.

Diante desse cenário, comprometer o docente atribuindo a ele a responsabilidade pelo insucesso da educação é uma grande ideologia. A esse

respeito, Marilena Chauí (2016), ao debruçar-se na compreensão da ideologia e educação, afirma que a ideologia opera na condição da consciência de si como preceito de cidadania universal, ocultando as desigualdades sociais e a dissimulação das diferenças de classe. Com efeito, delimita um forte vínculo entre consciência e valores como responsabilidade individual e mérito, em especial como marca de uma sociedade igual, mesmo que marcada pela dominação de classe.

Como resultado, a educação sofre com as ideologias e, nesse contexto contemporâneo, os currículos assumem lógicas mercadológicas, substituem consciência por eficiência e competência, redefinem as funções dos sujeitos no corpo da engrenagem das instituições. Isto significa que o foco do sistema é ocultado, ou seja, a responsabilidade do sistema que criou as desigualdades não é discutida, evidenciada.

Curiosamente são os defensores desse sistema omissos que falam em responsabilização, mas responsabilização para os outros, os professores. Não há uma responsabilização do sistema quanto às condições de vida ofertadas, quanto às condições que são fundantes para facilitar os processos de aprendizagem e toda esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas (Freitas, 2016, p. 222).

A esse respeito, Freitas (2016) faz uma crítica ao funcionamento do sistema educacional e exige resultados de aprendizagem, porque eles não favorecem as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Trata-se de omissão, haja vista que não se responsabilizam pela manutenção das condições da vida e das aprendizagens, como, por exemplo, questões como moradia, alimentação, segurança, acesso à cultura – todas elas negligenciadas e silenciadas; entretanto, são fatores essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Todavia, esse contexto de desigualdades é transferido para a escola, como a pobreza e exclusão, e tais efeitos são impostos como problemas escolares, mascarando as injustiças sociais sob o prisma do baixo rendimento acadêmico.

Essa engrenagem do sistema se mascara nos currículos e atribui a responsabilidade aos profissionais que estão na escola. “O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos” (Arroyo, 2013, p. 12). Ainda, o autor salienta que há muita disputa sobre a função da escola e o trabalho dos profissionais, se há essa disputa é sinal de que a escola é importante para a sociedade.

Nesse cenário, o trabalho docente enfrenta muitos desafios. Durante as vivências em sala de aula, constata-se diversas barreiras que impactam diretamente os resultados da aprendizagem. Por exemplo, ao ministrar as aulas, explicar os conteúdos e promover o diálogo, percebe-se a ausência de leitura — um grande desafio, pois, sem o hábito de ler, não há fundamentos teóricos que sustentem as explicações dos fenômenos cotidianos, afastando-os de uma argumentação pautada no senso comum. Logo, a leitura é fundamental na articulação do trabalho docente para além do ensino, reverberando como prática pedagógica contínua de formação e reflexão, pois amplia a capacidade de análise e o posicionamento crítico diante dos desafios da educação.

Apreende-se também que o trabalho docente enfrenta inúmeros desafios, muitos dos quais se revelam no próprio cotidiano das aulas. Durante a prática de estágio na disciplina, por exemplo, foi observada uma dificuldade recorrente relacionada à leitura e à apropriação dos textos das unidades temáticas previstas no plano da disciplina.

Além disso, ao ministrar as aulas, dialogar com as estudantes e propor reflexões, foi percebido que a ausência de leitura prévia impactava diretamente a qualidade das argumentações e das atividades desenvolvidas, especialmente no debate coletivo e na elaboração do artigo final. Essa lacuna, porém, não pode ser atribuída unicamente à vontade individual; ela reflete o legado de uma trajetória formativa historicamente precarizada, sobretudo na educação básica, que muitas vezes não promove a leitura como prática crítica e emancipadora.

Diante disso, o desafio de formar sujeitos leitores e reflexivos torna-se ainda mais urgente e central no exercício da docência, especialmente diante dos potenciais da educação básica.

Dito de outra maneira, a interpretação textual e a compreensão da mensagem do autor, em muitas ocasiões, não são alcançadas plenamente. Há, portanto, necessidade de reforço para que a compreensão flua. Sem esse elemento, como formar leitores críticos? Isto é, pessoas capazes de ler a realidade em sua concretude e compreender seus fundamentos por meio da literatura, reconhecendo os sentidos explícitos e implícitos dispostos nos currículos escolares.

A leitura e a escrita são componentes essenciais não apenas da formação acadêmica, mas também da vida. Nascemos imersos em uma cultura que nos oferece

condições para desenvolver essas habilidades ao longo do tempo. Ler e escrever não constituem apenas um exercício técnico: trata-se de práticas de acesso, compreensão e intervenção no mundo.

Nesse sentido, tais práticas são tão importantes quanto o domínio dos conhecimentos e das teorias que estruturam a formação docente, como, por exemplo, as teorias do currículo. A formação do hábito leitor, em especial, configura-se como um desafio persistente em uma realidade marcada por desigualdades históricas e sociais.

Diante desse entendimento, torna-se necessário alinhar as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, de modo a sedimentar as habilidades voltadas à formação de uma cultura de leitura e escrita. Desenvolver hábitos leitores é um desafio imprescindível no terreno de desigualdades em que vivemos e constitui base essencial para a leitura e a compreensão de toda literatura lida e vivida.

A constatação da ausência de leitura crítica por parte das estudantes, durante as aulas de estágio, revelou uma lacuna formativa que ultrapassa o mero cumprimento de uma tarefa: trata-se da dificuldade de apropriação teórica e de elaboração reflexiva — elementos indispensáveis à formação docente. Assim sendo, essa realidade conduz a reafirmar o valor das relações sociais e das experiências compartilhadas no espaço educativo, tanto pelas estudantes quanto por nós, estagiárias, que vivenciamos simultaneamente os papéis de aprendentes e docentes em formação.

Interpreta-se que o exercício profissional do professor se revela vital: é ele quem provoca o pensamento, instiga a curiosidade, estimula a criatividade e desafia os estudantes a irem além do senso comum. Esse trabalho intelectual, afetivo e político não pode ser automatizado, pois exige presença, escuta, intencionalidade e compromisso ético com a formação humana.

A formação, portanto, não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas passa, necessariamente, pela construção de sentidos, valores e saberes. Ela se manifesta nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos cotidianos escolares e universitários. Por isso, torna-se indispensável compreender as concepções curriculares que possibilitam uma formação sólida, crítica e dialética.

Sem o olhar dialético, não se consegue perceber as contradições da vida real. E é nesse chão contraditório, que é histórico e socialmente construído, em que se dá a formação docente. Para enfrentá-lo, precisa-se de ferramentas teóricas que sustentem a leitura crítica da realidade e orientem as práticas transformadoras.

É a partir dessa necessidade que se afirma a Pedagogia como ciência crítica da educação, ou seja: comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo em que vivem (Pimenta, 2023).

A Pedagogia, imbuída de sua responsabilidade no curso de Pedagogia e na formação de pedagogos, tem como princípio criar possibilidades curriculares e epistemológicas no processo formativo. Enquanto ciência da educação, carrega consigo uma responsabilidade histórica e epistemológica, isto é, produzir fundamentos teóricos capazes de interpretar, criticar e transformar as práticas educativas.

No entanto, o curso de Pedagogia nem sempre consegue assumir plenamente essa responsabilidade. Em muitos casos, o que se observa é uma formação voltada à instrumentalização técnica, desvinculada da complexidade que a Pedagogia exige como campo científico, ético e político. Essa realidade revela um paradoxo: o curso que forma pedagogos e pedagogas nem sempre potencializa a Pedagogia como ciência.

Cabe retomar sua dimensão crítica, dialética e emancipatória, compreendendo-a como elo entre as epistemologias e as práticas, entre o conhecimento e a ação educativa, entre a realidade concreta e a possibilidade de transformá-la. Em outras palavras:

A Pedagogia enquanto ciência teórico-prática, que estuda cientificamente as práticas concretas em seus contextos, não transforma a realidade; mas ao criar teorias a partir do real, oferece aos educadores fundamentos e perspectivas para em suas práxis transformarem as práticas desumanizadoras (Pimenta, 2023, p. 9).

Diante dessas palavras de Pimenta (2023), há uma mensagem profunda: a Pedagogia é o elo entre as epistemologias e as práticas com intuito de transformá-las. A prática necessita de um fundamento teórico que a explique. A Pedagogia, como ciência, tem a finalidade de apresentar as possibilidades epistemológicas para que os sujeitos se apropriem dela para transformar a realidade. Trata-se de um elemento relevante na relação da graduação com a pós-graduação.

Essa ciência, ao produzir teoria a partir da prática, fundamenta os educadores em formação com os instrumentos intelectuais e epistemológicos, em especial para lerem criticamente a cotidianidade e transformarem essa realidade desumanizadora, desenvolvendo formações humanas em contextos de desigualdades sociais. Com

efeito, relevância de um currículo aberto às diferentes realidades e contextos para desenvolver as autonomias e consciências ampliadas deve ocorrer nas formações do curso de Pedagogia, sobretudo subsidiando seus estudantes-professores às práticas diferenciadas.

Assim, visando ao trabalho concreto do educador, atribuo à Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE) o estatuto de uma teoria científica que estuda as práticas educativas de ensinar em contextos complexos e multideterminados, com base nos pressupostos epistemológicos da Pedagogia Crítico-Dialética que fundamentam uma determinação de sentido da educação emancipatória que propicia o direito de todos os humanos à condição de humanos (Pimenta, 2023, p. 3).

Convém ainda destacar que Pimenta (2023) deixa em evidência a contribuição da Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE), ou seja, para além da teoria para ensinar, pois, apresenta-se em conceitos como uma prática política e ética, reafirmada pela Pedagogia crítico-dialética e em uma proposta humana de educação.

Diante dessa perspectiva, somos unânimes em afirmar que todos os elementos aqui discutidos convergem para a compreensão de que a formação docente exige muito mais do que a simples transmissão de conhecimento: ela demanda o cultivo de uma consciência crítica, dialética e comprometida com a transformação da realidade. Nesse sentido, a DMCE, fundamentada na Pedagogia Crítico-Dialética, oferece uma mediação teórico-prática potente, pois se fez presente de forma concreta durante a vivência no estágio docente.

Em outras palavras, a DMCE manifestou-se na escolha dos textos que compuseram a disciplina, na organização das unidades temáticas e, especialmente, nas propostas pedagógicas desenvolvidas, como, por exemplo, durante a aula-passeio e a visita de campo, porque propôs o deslocamento do espaço físico da universidade para a realidade concreta, promovendo, assim, a leitura do mundo como ato formativo.

Essas experiências reafirmam a importância de uma formação que articule teoria e prática, leitura de mundo e da palavra, conhecimento acadêmico e realidade vivida. A Pedagogia, como ciência crítica da educação, encontra na DMCE um caminho para formar educadores e educadoras capazes de pensar e agir com autonomia, sensibilidade e compromisso ético, sobretudo diante das desigualdades que marcam a sociedade e tantos outros lugares nos quais a Pedagogia possa habitar

e florescer. Sendo assim, está impregnada do desejo sincero de humanização e constitui-se como resposta contra hegemônica.

4 CONCLUSÕES: POSSIBILIDADE DE UM CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO

A posição de escolher um currículo crítico e emancipatório é uma opção insurgente e vai além do conhecimento compactado em conteúdo, ou seja, assume um posicionamento político e ético diante da educação e da responsabilidade da formação humana pela práxis e dialeticidade. A partir desse contexto, ao responder o problema do estudo: como essa experiência docente e discente, desenvolvida no âmbito da pós-graduação e integrada à graduação, contribui para a construção de um currículo crítico que favoreça o desenvolvimento da autonomia, da leitura de mundo e da articulação entre teoria e prática na formação docente?

A partir dessa indagação, afirma-se que o currículo crítico contribui com as seguintes proposições:

- a) Valoriza o sujeito como ser histórico, social, político e cultural inserido no seu contexto amazônico, com as suas possibilidades e desafios;
- b) Promove o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual como instrumento de luta das intercorrências da vida;
- c) Insere os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem por meio da leitura, interpretação e diálogo, compartilhados na graduação e na pós-graduação;
- d) Estimula a reflexão sobre a realidade vivida, realizando a transposição entre a teoria e a prática,
- e) Propõe a problematização como método que colabora na transformação do conhecimento em práticas pedagógicas;
- f) Elucida a pedagogia como fundamentação epistemológica das bases fundantes da compreensão do currículo;
- g) Incentiva práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas;
- h) O currículo torna-se elemento de emancipação, e não de reprodução das desigualdades;

- i) Rompe com a ideia de currículo neutro, técnico, revelando seu caráter político;
- j) Valoriza saberes locais e populares, legitimando diferentes formas de conhecimento;
- k) Questiona os determinados conteúdos e suas finalidades;
- l) Forma pessoas capazes de intervir na realidade com responsabilidade e criticidade;
- m) Estimula o pensamento ético, político e cultural sobre as realidades e suas contradições;
- n) Promove a formação e a educação como prática da liberdade, e não a domesticação, como nos lembra Freire.

Todas as proposições citadas acima foram vislumbradas no estágio docente, como caminho e possibilidade de desvelar, por meio da experiência a autonomia, a leitura de mundo e a relação entre teoria e prática para a produção de um currículo crítico e emancipatório no processo educativo.

Embora Freire (1996) não tenha elaborado teorias específicas sobre currículo, muitas de suas concepções fundamentam uma proposta de formação do ser humano consciente, crítico e capaz de transformar a realidade. Além disso, a contribuição de Hage e Corrêa (2011) para a região Norte do Brasil é relevante na construção de políticas curriculares e práticas pedagógicas, especialmente ao tensionar seus desafios e possibilidades, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, considerando os territórios e sujeitos urbanos, quilombolas, ribeirinhos, caboclos e indígenas.

Nesse sentido, o Norte traz em sua centralidade a força de seu povo e, por isso, deve valorizar as experiências produzidas nessa região. “Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e a aprender nesse processo, que deve ser materializado com e pela participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais, e não para eles, como tradicionalmente tem ocorrido” (Hage; Corrêa, 2011, p. 96).

Os autores também salientam que, na construção das políticas e práticas, a primazia deve ser de uma educação emancipatória, e não de uma educação bancária, algo que entrelace os sujeitos, os saberes e as intencionalidades por meio da interculturalidade.

Nossa proposta e contribuição para um currículo emancipatório, em consonância com os autores, consistem em integrar as dimensões política, ética, cognitiva e afetiva na educação e nos currículos, estimulando o desenvolvimento da

autonomia crítica dos sujeitos em contextos de transformações sociais e escolares, bem como nos diversos níveis de ensino (educação básica, graduação e pós-graduação).

A educação deve se constituir como instrumento de superação das contradições de classe. Nessa perspectiva, um currículo emancipatório deve promover a crítica e as mudanças necessárias ao modelo de reprodução do capital, orientando-se de forma integral e superando o dualismo educacional entre o ser que pensa e o que executa.

Ademais, o currículo emancipatório deve valorizar a crítica diante da cultura da competitividade, construindo uma escola que defenda o diálogo, a criatividade e o pensamento crítico como formas de enfrentamento às dominações simbólicas presentes nos espaços educativos.

Em outras palavras, deve-se promover um currículo centrado no sujeito histórico, capaz de ler e transformar o mundo, tornando-se um instrumento de alfabetização política e ontológica, pautado no diálogo como método de problematização da realidade, haja vista que as experiências vividas devem ser valorizadas e incorporadas aos currículos, sobretudo nos territórios aos quais pertencem, enfatizando as vozes dos sujeitos, a escuta pedagógica e o reconhecimento das identidades culturais, sociais e territoriais, especialmente em um sentido de resistência e valorização da diversidade, esta última mediada pelas reflexões e pela linguagem. Diante dessa proposta, um currículo crítico abrange as seguintes dimensões: crítica, pluralidade epistemológica, formação integral, centralidade da experiência e cultura de paz e do pensamento.

A experiência revelou que os estudantes da graduação demonstraram crescente capacidade de analisar criticamente os currículos escolares, relacionando-os às desigualdades sociais e às práticas excludentes, porque houve fortalecimento da autonomia intelectual, com maior protagonismo dos estudantes na construção de saberes; ou ainda, a articulação entre teoria e prática foi evidenciada na elaboração de atividades contextualizadas, porque refletiam os debates teóricos realizados em sala; ou melhor, o estágio docente da pós-graduação funcionou como espaço formativo dialógico, no qual saberes acadêmicos e escolares se encontraram, gerando aprendizagens significativas para ambos os níveis de formação.

Ao articular o pensamento entre a formação na graduação e na pós-graduação, o currículo crítico se mostrou capaz de romper com a lógica mercadológica e excludente, reconhecendo o sujeito como ser de cultura e de direitos, mais do que um ser biológico que apenas sobrevive e persiste: um ser social e histórico, porque luta, resiste e se impõe.

Durante o estágio, os pós-graduandos assumiram o papel de mediadores do conhecimento, criando espaços de escuta, reflexão e problematização. A partir de situações vivenciadas no cotidiano escolar, os estudantes da graduação foram convidados a analisar os currículos oficiais, questionar suas lacunas e propor alternativas mais inclusivas e contextualizadas. Essa prática pedagógica, fundamentada em princípios emancipatórios, permitiu que os futuros professores compreendessem o currículo como construção histórica, política e cultural, e não como um conjunto neutro de prescrições.

Cumpram ainda destacar que a articulação entre teoria e prática ocorreu de forma orgânica, por meio da análise de documentos curriculares, da realização de atividades investigativas e da elaboração de propostas que respondiam às demandas reais das escolas públicas locais. Isto é, ao refletirem sobre os itinerários formativos e os desafios da educação básica, os estudantes ampliaram sua capacidade de interpretar criticamente os fenômenos educacionais, posicionando-se como sujeitos ativos na construção de práticas pedagógicas mais justas e democráticas.

Em suma, esses elementos devem ser reafirmados na construção de um currículo crítico oriundo de uma escola comprometida com sujeitos autônomos e solidários, em particular por meio do pensamento crítico, da justiça social e da ética pluralista e humanizadora.

Após essas observações, apreendeu-se que a experiência do estágio docente permitiu tecer valiosas reflexões e amadurecer processos de aprendizagem e de emoções, pela ressignificação do ser professor(a) em uma sociedade repleta de desafios complexos, ressignificações e possibilidades. Afinal, o movimento de ser docente exige a resiliência de lutar por currículos inclusivos e humanos em seus processos educativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel, González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, v.42, n.4, p. 1149-1165, 2016. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/114094 Acesso em: 30 jun. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz, Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2016.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p.148-173.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Ano 14 nº 18, janeiro-junho, 2011, p. 79-105. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326>. Acesso em: 26 mai. 2025.

LIMA, Rodrigo da C; ZANELATTO, João H. O novo ensino médio e o itinerário formativo da educação técnica e profissional no contexto catarinense. **SciELO Preprints**. 2024, p. 1-18. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6256/15743>. Acesso em: 09 jun. 2026.

LOPES, Alice, Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl Heinrich Mordechai; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 4. ed. Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In: LONGAREZI, Andréa

Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

PINKER, Steven. **Do Que É Feito o Pensamento**: A Língua Como Janela Para A Natureza Humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 118.

SACRISTÁN, José Gimeno. Os professores como Planejadores. *In*: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, set-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 12 mai. 2025.

Recebido em: 18/07/2025

Aprovado em: 24/02/2026

Publicado em: 03/07/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.