

## Do currículo à prática docente: a autonomia discente nos processos de ensino e aprendizagem

### ARTIGO

**Antonio Anderson Brito do Nascimento<sup>i</sup>** 

Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, RN, Brasil

**Ana Lúcia Costa de Macêdo<sup>ii</sup>** 

Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, RN, Brasil

**Josélia Carvalho de Araújo<sup>iii</sup>** 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

**Jhose Iale Camelo da Cunha<sup>iv</sup>** 

Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, RN, Brasil

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as relações/intersecções que existem hoje entre o conceito de currículo e de prática docente e seus reflexos para os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica-reflexiva. Ampara-se em uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Assim, chega ao entendimento de que o currículo deve ser pensado de modo flexível para atender a necessidade e a realidade do alunado, e de que a prática docente tem a missão de motivar o pensamento crítico-reflexivo do discente, para que se reconheça como sujeito pensante, capaz de se reafirmar como ser social e cultural, com autonomia, direitos e deveres; e, de igual modo, subsidiar a construção ética e cidadã do aluno; e, para além disso, proporcionar possibilidades de manifestação dessas questões nos processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Prática Docente. Currículo. Ensino e Aprendizagem. Autonomia Discente.

### The curriculum to teaching practice: student autonomy in teaching and learning processes

### Abstract

The purpose of this paper is to reflect on the relationships/intersections that exist today between the concept of curriculum and teaching practice and their impact on teaching and learning processes from a critical-reflexive perspective. It is based on a qualitative approach and is characterized as bibliographical study. Thus, it arrives at the understanding that the curriculum must be thought of in a flexible way to meet the needs and reality of the students, and that teaching practice has the mission of motivating the critical-reflective thinking of the student, so that they recognize themselves as a thinking subject, capable of reaffirming themselves as a social and cultural being, with autonomy, rights and duties; and, likewise, to subsidize the ethical and citizen construction of the student; and, in addition, to

provide possibilities for the manifestation of these issues in the teaching and learning processes.

**Keywords:** Teaching Practice. Curriculum. Teaching and Learning. Student Autonomy.

## 1 Introdução

2

São inúmeros os prazeres e os desafios que nós, professores, encontramos no itinerário da prática docente tanto na educação básica quanto no ensino superior. Levando em consideração esses desdobramentos, faz-se necessário ler, refletir e escrever sobre essas atuações, para pensar e ressignificar o que estamos fazendo. Isto porque o fazer docente, reflexivo e mutante, permanentemente, contribui para um processo de formação continuada, o qual pode ser cada vez mais aperfeiçoado a partir do que entendemos como uma epistemologia da prática docente. Assim, estamos falando de um professor que exercita uma prática reflexiva em prol da sua formação contínua, fazendo eco aos pensamentos de Zeichner (1993), Schön (2002) e Tardiff (2002), defensores da temática do professor reflexivo.

Diversas outras denominações ao tema epistemologia da prática docente, como aponta Duarte Neto (2013, p. 49, grifos do autor), ao dizer que

[...] emergem variadas denominações que, caracterizando as abordagens, parecem estabelecer relações com suas filiações teórico-epistemológicas. Tem-se o “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador”, “professor intelectual transformador” etc. (Duarte Neto, 2013, p.49).

Uma das formas de chegar a esse professor ou a esses professores poderá ser através da escrita, dos relatos, das narrativas. Vasconcelos (2006, p. 78), ao analisar as falas da época de formação de alguns professores, conta-nos que “a rememoração é uma dimensão diferente da experiência, mas as duas se misturam durante o discurso, pois o fato de escrever sobre o passado tem representações múltiplas.” Desse modo, “a construção da memória se une à organização da linguagem para chegar à formação de sentidos, repassado por escrito ao papel pela palavra” (Vasconcelos, 2006, p. 78).

Esse procedimento é recomendado inclusive para refletirmos sobre a prática docente que adotamos. É necessário examinar continuamente o próprio fazer pedagógico e, quando preciso, redefini-lo. Por exemplo, é importante identificar se nossa atuação está restrita à mera transmissão de conteúdos (em desacordo com as concepções progressistas de ensino e aprendizagem) ou se estamos empregando metodologias pouco compatíveis com a realidade das salas de aula, considerando que esses espaços estão longe de ser contextos homogêneos. Assim, podemos refazer o percurso, para uma educação que busca ultrapassar formalidades, contemplando os aspectos que estão na sociedade democrática, plural, política, ética e, ademais, que insistam em ações igualitárias, dinâmicas, com diálogo que efetivem a participação para além dos professores, mas dos discentes nos processos de ensino e aprendizagem (Freire, 1967; 1996; Goodson, 2013; Fialho; Nascimento; Sousa, 2016).

Também destacamos que “essa construção de sentidos não é obrigatoriamente compreendida pelo sujeito no momento em que ele é chamado a discorrer sobre sua vida, oralmente ou por escrito” (Vasconcelos, 2006, p. 78). Isso se deve tanto ao caráter reflexivo que estamos discutindo aqui quanto às especificidades da realidade analisada por Vasconcelos (2006) em sua pesquisa.

Considerando essas inquietações decorrentes da prática docente, esse artigo teve sua construção durante a disciplina “Ensino-aprendizagem de ciências humanas e sociais”, cursada em 2021.2, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), como trabalho final. Nessa perspectiva, optamos por trabalhar com o tema currículo e a prática docente, de forma específica, tecendo algumas considerações sobre a construção da autonomia discente a partir da atuação do professor.

Diante do exposto sobre o tema, o trabalho em tela tem por objetivo refletir sobre as relações/intersecções que existem hoje entre o conceito de currículo e de prática docente e seus reflexos para os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica-reflexiva. A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, a qual “[...] exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para

constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto [sic] de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Nessa perspectiva, o trabalho ora apresentado vem colaborando para tornar possível o entendimento do que está sendo discutido, reafirmando o rigor com o tema estabelecido, e partindo de um assunto que não se distancia da realidade dos seus autores.

Ademais, utilizamos também na pesquisa bibliográfica: Freire (1967; 1996); Goodson (2013); Sacristán (2000; 2013); Fialho; Nascimento; Sousa (2016); Raad (2016); Saviani (2016); e Cabral *et al.* (2020), entre outros, como sustentação para as reflexões aqui tecidas, porque, por ser de natureza qualitativa, é “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50). E, assim, sobre leituras que versam sobre o tema proposto, desenvolvemos novas reflexões.

Portanto, para apresentar o que foi proposto nessas linhas já desenhadas, estruturamos o artigo da seguinte forma: primeiro, trazemos a introdução; na segunda seção, trouxemos currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar; na terceira, um olhar sobre a prática docente; e, por último, as considerações finais.

## 2 Currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar

Observamos que os projetos curriculares são pensados de modo a determinar como deve ser a formação dos sujeitos, o que deve conter, e que indivíduo deve ser formado a partir dessas premissas que são propostas. Ainda que compreendamos que o currículo precisa superar esse ideário da imposição e, de certo modo, de distanciamento da realidade social, percebemos que, na atualidade, tem-se mostrado que ainda existe essa dialética operante nos locais de formação.

Não podemos negar o papel fundamental do currículo nos processos formativos — tanto como elemento de compreensão e organização das práticas educativas, quanto em suas constantes atualizações, que buscam atender às necessidades formativas e aos interesses socioeducacionais. Porém, temos a obrigação de alertar sobre as divergências

desse dispositivo de formação, já que assim como é necessário a sensibilização docente “[...] em reconhecer que existe a possibilidade de um processo de transformação que não apenas modifica as representações dos sujeitos envolvidos, mas que fornece um novo sentido para a sua interpretação do fenômeno educacional [...]” (Silva; Castro, 2022, p. 6), o currículo deve estar na mesma sintonia.

Deste modo, é importante refletir que por mais que se instaure um controle sobre a formação por meio de um currículo, “[...] que o trabalho do professor, assim como nas demais profissões, numa sociedade capitalista, é fruto do desenvolvimento histórico do trabalho” (Silva; Castro, 2022, p. 6), este nunca irá deter a complexidade, as possibilidades que se formam ou são formadas pelos sujeitos na sua vivência com o processo de formação. Com isso, apesar das pré-configurações pré-existentes sobre currículo, são as atuações socioeducacionais de formadores e formandos que, de forma eminente, alteram a ordem dos currículos.

Com isso, entendemos que, por meio do currículo, é possível que o professor possa pensar e agir de maneira diferente ao que está “dito” no currículo, podendo colocar os alunos como sujeitos da sua formação, produzir sentidos próprios, segundo seus interesses, necessidades e perspectivas de formação, que nem sempre estão contemplados nos documentos e práticas oficiais. Além disso, percebemos que, nesse contexto, faz-se necessária também a formação continuada de professores, entendendo que eles precisam estar atualizados e em contato com as alterações que venham a surgir no sistema educacional.

Nossa reflexão parte da função social do currículo, que entendemos como responsável por orientar o trabalho docente em consonância com as diretrizes curriculares. Desse modo, não é possível dissociar currículo e prática docente, pois ambos estão intrinsecamente relacionados nos aspectos pedagógicos. É por meio da prática docente que os objetivos e conteúdos previstos são trabalhados e concretizados no cotidiano escolar.

Segundo Saviani (2016), o currículo é entendido como a relação dos componentes curriculares que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem um

componente curricular, o qual, geralmente, é denominado com o termo *programa*. Entretanto, o currículo está permeado por teorias, e a grande questão seria saber qual conhecimento precisa ser ensinado. Concordamos com Sacristán (2013) ao dizer que currículo é uma seleção prévia dos conteúdos que devem ser ou não ensinados, levando em consideração o valor didático pedagógico. Acreditamos ainda que os assuntos contidos neste precisam de estar em consonância com a realidade que ele deve orientar, já que, em síntese, assim como Saviani (2016, p. 55), consideramos

[...] que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p.55).

Sacristán (2000, p. 26) diz que “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se convertem em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. Nesse sentido, o currículo é fundamental para que seja empregado pelos professores em seus planejamentos diários. É através do currículo que o professor escolhe e prepara os conteúdos que serão utilizados em sala de aula.

O referido autor ainda mostra que

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declaração e propósito de partida (Sacristán, 2000, p. 201).

Como citado anteriormente, o currículo é um instrumento direcionador, porém a sua verdadeira eficácia só é vista na prática em sala de aula. Sendo assim, o professor vai se direcionar para organizar os conteúdos que serão ministrados aos alunos, por meio das orientações que o currículo traz.



Para compreendermos melhor as práticas adotadas em sala, é importante pensar e visualizar como estas são postas no currículo escolar, e entender que este documento se constitui a partir de um processo que se desenvolve de dentro para fora da sala de aula e, assim, também de dentro e fora do sistema de ensino.

Aguiar (2017) leva-nos a refletir que o currículo escolar é fruto da interação permanente de diversas esferas de influência, ao dizer que

O currículo escolar é fruto da interação permanente de diversas esferas de influência, como: sociais, políticas, econômicas, históricas, sociológicas, administrativas, tecnológicas, entre outras, agindo cada uma de sua forma, com maior e/ou menor interferência na construção do currículo pretendido (Aguiar, 2017, p. 9).

Defender esse currículo escolar é refletir sobre as práticas pedagógicas, para conduzirmos, de maneira reflexiva, os diversos conteúdos, não se baseando naquela prática do ensino mecanizado. Assim, Franco (2015, p. 613) nos mostra que “as aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos”. Faz-se imprescindível aperfeiçoar as práticas docentes e buscar uma metodologia que estimule, impulse e incentive os educandos, não somente a aprender, mas a irem em busca de novos conhecimentos.

Portanto, os currículos, sobretudo, tratando-se de ensino obrigatório, precisam ter por objetivo contribuir com a formação do aluno no meio cultural, social e de formação. Sendo assim, a função do ambiente escolar cumprirá o seu papel de “[...] educar e socializar os alunos por meio de atividades planejadas de acordo com o currículo escolar” (Sacristán, 2000, p. 18); desse modo, a partir de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado.

Com isso, as práticas pedagógicas desenvolvem, de maneira eficaz, a aprendizagem, e com sentido real para a vida do ser humano. Uma sociedade que pede indivíduos ativos e reflexivos, capazes de pensar sobre seu eu, com possibilidade de lutar

para redesenhar a sua realidade, criar projetos e, até mesmo, reconhecerem-se como seres inacabados. Daí, a necessidade de escolas mais ativas, dotadas de currículos mais coesos com o contexto social no qual está inserido, que aceite novas experiências, com sistemas de ensino pelos quais o aprendizado ocorra de forma colaborativa, e professores com autonomia, que sejam criativos e construtores de novos conhecimentos, privilegiam o aprendizado individual e em pares.

Entendemos que o aluno, ao vir para o ambiente escolar com o intuito de obter a aprendizagem de conhecimentos específicos e ter domínio dos conteúdos, também precisa ser guiado a perceber a importância de buscar conhecer, entender e refletir sobre as questões de caráter social e político que o cerca. É no contexto escolar que também se estabelece um ambiente que vai além do currículo oficial, ou seja, a constituição de um currículo oculto, que propicia a socialização do sujeito, ante às

Regras e procedimentos disciplinares da instituição influenciam no comportamento e na formação de valores. Intervalos, conversas em corredores, atividades culturais e esportivas, lazer, celebrações, participação em centro acadêmico oferecem possibilidades de socialização, criação de identidade e aprendizagem. Estes espaços são importantes para convivência social, troca de experiências, divertimento. Neles aprendem-se questões de cidadania, convive-se com conflitos e aprende-se a superá-los (Voigt, 2007, p. 47).

Por isso, defendemos que os objetivos estabelecidos pelo currículo sejam organizados a partir de elementos que reflitam a realidade dos sujeitos. Isso não significa que o currículo deva ser elaborado de forma arbitrária ou desordenada, mas que precisa incorporar certa flexibilidade, aproximando-se o máximo possível do contexto sociocultural do alunado.

### 3 Um olhar sobre a prática docente

Escrever sobre a prática docente não é tarefa simples, dada a complexidade das múltiplas realidades envolvidas. Ainda assim, há um vasto conjunto de discussões no campo das pesquisas que tratam desse tema, abordando ações necessárias para



compreender o que ocorre na escola, na universidade e nos demais espaços que compõem esse universo. Sem essas produções, que revelam diferentes contextos, seria impossível aproximar-nos e compreender, ainda que minimamente, a diversidade dessas atuações.

Nessa perspectiva de adentrar na discussão da prática docente, faz-se necessário ressaltar que as escolas foram, aos poucos, aderindo aos discursos neoliberais que conduzem os processos mecanizados e técnicos resultantes para permanência e prosperidade do sistema capitalista. Por consequência, “a todo o momento, o estudante é induzido a não duvidar e questionar e o professor, a obedecer à lógica instituída de controle social” (Raad, 2016, p. 99). Essas “escolhas” desatrelam a educação de seu caráter libertador e possibilitam o início ou a continuação de “metodologias de podas”. Exemplificando, é como se os discentes fossem árvores, e o botânico (professor) as podasse de modo que elas não conseguissem crescer, ficassem raquíticas, já que, a todo momento, seu “cuidador” está delimitando o quanto elas poderão – ou não – expandir.

Tal situação nos remete às reflexões de Demo (1991, p. 88-89), que afirma que “a escola continua curral formal, onde o gado é tratado. Aluno, como discípulo, é gado. Numa analogia forte penico, que tudo aceita sem reclamar, e acha que não passa disso”. Essa provocação frequentemente leva alguns intérpretes — assim como ocorre com certas leituras das falas de Freire (1996) — a conclusões equivocadas, como a de que tais críticas defenderiam a superioridade do aluno em detrimento do professor. No entanto, não é isso que se busca. Como ressaltava Freire (1996, p. 36), não se trata de “negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”. Do mesmo modo, Demo (1991, p. 87) destaca a importância de o professor investir “na ideia de chegar a motivar o aluno a fazer elaboração própria, colocando isso como meta de formação” (Demo, 1991, p. 87).

Essa negação acontece no processo educacional embasado nesse modelo político ideológico existente e predominante em escolas. Assim, o que se deve ensinar e o que se deve aprender precisa sempre corresponder ao movimento mecanizado, mercantilizado e aligeirado do mundo do trabalho, distanciando-se, em vários aspectos,

do objetivo da educação. Isto porque “a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo” (Freire, 1996, p. 36).

Freire (1996, p. 8) ainda nos alerta para o fato de que, “nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade”. Trata-se de um estímulo que desconsidera a importância do outro no processo educativo, já que a aprendizagem também se constrói nas partilhas e nas relações. Além disso, tal lógica leva à percepção de que os indivíduos ao nosso redor são apenas competidores a serem superados a qualquer custo.

Diferentemente dessa perspectiva, Raad (2016, p. 100), apoiada no pensamento de Vigotski, afirma “[...] que a instrução, para ser autêntica, deve incitar o desenvolvimento, criando as possibilidades de neoformações psíquicas”. Assim, as relações pedagógicas não deveriam ser marcadas pela competitividade nem dissociadas da vida da criança, mas direcionadas ao favorecimento da autonomia — função que também cabe à escola promover.

Sobre isso, Cabral *et al.* (2020, p. 77) nos lembra que

A construção de estratégias metodológicas que envolvem metodologias inovativas na educação presencial apresenta-se ainda como um desafio tanto para o docente quanto para os estudantes. No entanto, deve-se reconhecer que o século XXI demanda transformação como palavra de ordem. Metodologias ativas, ações integradoras e interdisciplinares são marcas de um novo tempo. Entretanto, sabemos que os processos de mudança exigem um tempo de transição, de alteração de mentalidade, aderência aos novos paradigmas, flexibilidade cognitiva, domínio das ferramentas digitais e coragem para ousar! É preciso deixar para trás o papel de detentor do saber para ser o mediador do saber e possibilitar um espaço em que o discente, deixe de ser passivo e receptor de conteúdos para tornar-se ativo no processo de aprendizagem (Cabral *et al.*, 2020, p. 77).

Estamos diante de um desafio que envolve tanto a superação de barreiras ideológicas e hegemônicas quanto a necessidade constante de atualização da prática docente, diante das múltiplas identidades, demandas e complexidades da contemporaneidade. À luz da reflexão de Cabral *et al.* (2020), enfatizamos que o docente

necessita de um tempo para transitar dessa postura de “único detentor do saber”, especialmente porque ainda pode estar habituado a reproduzir metodologias que marcaram sua própria formação — práticas orientadas a “bater conteúdo”, preparar para avaliações internas e externas e limitar o aluno a um papel meramente receptor e, depois, reproduzidor do que aprendeu. É talvez esse o sentido que Demo (1991, p. 83) expressa ao afirmar que o “[...] professor, que ainda é apenas ‘aluno’”. No entanto, o papel docente não deve permanecer ancorado nesses moldes. Pelo contrário, deve aproximar-se da figura do “novo mestre” proposta por Demo (1991), segundo a qual “ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 13).

Quando o professor inicia esse processo — que não é simples — de refletir sobre sua prática, passa a olhar atentamente para as questões aqui discutidas, resignificando e refazendo seu fazer pedagógico. Aprende a trilhar novos caminhos, a assumir novas metodologias e a aprender continuamente a partir da própria experiência, motivo pelo qual falamos em uma “epistemologia da prática docente”. Esse movimento repercute diretamente na forma como sua prática chega aos alunos, nos impactos que gera e na capacidade de redefinir objetivos para promover a participação ativa e autônoma dos educandos.

E então,

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência [*sic!*] de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (Freire, 1967, p. 149).

É necessário lembrar que o modo como essa capacidade de refletir se constrói no indivíduo não é padronizado, no entanto, todos podem, mesmo com essa diferença de tempo, reconhecer-se como seres capazes e contributivos para somar esforços e ações que auxiliam a novas reflexões individuais e coletivas.

Ainda que isso já tenha sido compreendido ao longo da discussão, vale enfatizar: o que apresentamos aqui não tem a intenção de oferecer “receitas prontas” para a prática docente, mas de convidar o professor a refletir, a partir da realidade de sua sala de aula, sobre a relação professor-aluno, os processos de ensino e aprendizagem e as possibilidades de ações contextualizadas no cotidiano escolar. Essa reflexão se faz necessária mesmo diante das inúmeras dificuldades da atuação profissional, que repercutem tanto no aspecto psicológico quanto no físico daqueles que se dispõem a mediar os desdobramentos da vida escolar.

Assim, como explanado, mesmo diante dos inúmeros encargos do ofício, para que essa ação contextual e significativa aconteça

O educador, em meio à sua prática docente, precisa verificar quais temáticas se apresentam importantes para determinado grupo de alunos para que, a partir da constatação, possa desenvolvê-las ensejando significado contextual, prezando pela formação de qualidade do educando (Fialho; Nascimento; Sousa, 2016, p. 77).

Essa formação de qualidade pode até apresentar indicadores numéricos, mas deve ir além deles, promovendo construções coletivas e reconhecendo o estudante como cidadão portador de direitos, deveres e opiniões, dotado de potencial transformador. É uma formação que o leve a conhecer e problematizar suas próprias realidades, desenvolvendo condições críticas e reflexivas para pensar as relações democráticas, sociais, culturais e ideológicas: os “porquês”, “para quê” e “para quem” do viver em sociedade.

Nesse sentido, podemos lembrar Freire (1996, p. 41), uma vez que o autor considera que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico-pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (Freire, 1996, p.41).

Trata-se, portanto, de tornar exequível aquilo que Freire (1996) e os demais autores aqui referenciados propõem. É necessário e possível, mas exige que a prática docente busque, diariamente, reinventar-se nas e para as relações educativas e humanas, reafirmando o aluno como alguém que aprende, mas também ensina, no contexto de uma educação libertadora que acredita na capacidade dos discentes. Essa prática almeja atender, ainda que temporariamente — pois é um processo contínuo — às demandas dos indivíduos e da sociedade. Isto porque,

O professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social (Giroux, 1997, p. 28).

Desse modo, compreendemos que o perfil desejado para o professor, nos tempos atuais, envolve um olhar sensível capaz de “[...] diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que orientem a tomada de decisões” (Alonso, 2007, p. 46). Trata-se de um profissional que esteja aberto a novas aprendizagens, que saiba integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em suas práticas docentes, que entenda e aceite a diversidade, que promova a construção de conhecimentos, e tenha diálogo com seus pares, seus alunos e os diversos agentes educativos. Esse perfil tem sido impulsionado pelas transformações em curso, que evidenciam a necessidade de repensar a prática docente, o currículo e a formação de professores na contemporaneidade.

## 4 Considerações finais

Diante do objetivo ao qual esse texto se propôs — refletir sobre as relações/intersecções que existem hoje entre o conceito de currículo e de prática docente e seus reflexos para os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva crítica-reflexiva —, compreendemos que é preciso romper algumas barreiras. Ainda que não se

trate de um processo simples, ele se mostra indispensável para reafirmar e fortalecer essas questões.

Refletindo sobre o currículo dentro do ambiente escolar, por meio dos estudos bibliográficos, foi possível perceber que, ao longo da história, este foi se modificando e adquirindo novos significados. Como nos mostraram as leituras desenvolvidas, há várias percepções para o currículo. Ao analisarmos sua trajetória histórica, percebemos que, inicialmente, ele se referia de forma mais restrita ao componente curricular em si. Com o passar dos anos, porém, o conceito se ampliou e passou a incorporar novos significados.

Assim, podemos entender currículo como um conjunto de experiências vividas no ambiente escolar, em diálogo com o conhecimento, que contribuem para a formação da identidade dos discentes por meio da interação social. São caminhos percorridos para compreender e buscar soluções na elaboração dos currículos, que, ao serem postos em ação no ambiente escolar, revelam-se intrinsecamente ligados ao contexto social e aos seus aspectos históricos, políticos e econômicos (Silva, 2009).

Ao tratar da proposta político-pedagógica da escola, os estudos apontam que o currículo e um ambiente escolar que buscam uma pedagogia libertadora devem transmitir conhecimentos e serem conhecedores da realidade de seus alunos, procurando uni-los. Ao tomar uma atitude crítica e política em torno do seu currículo, a escola cumpre o seu papel social.

Ante às discussões teóricas e a reflexão sobre as informações encontradas na literatura estudada, entendemos que a função do currículo na escola é de orientar as ações que acontecem neste contexto, apresentando indicações sobre o que é ensinado e o que é feito para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça com sucesso. Quanto ao conceito de currículo, compreendemos que há diversas definições possíveis e que não é viável atribuir-lhe um significado único e definitivo, pois ele se transforma conforme o contexto e o tempo histórico em que se insere.

No que se refere a essa prática, cabe à escola a missão de fomentar o pensamento crítico-reflexivo do alunado, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito pensante, capaz de se afirmar como ser social e cultural, com autonomia, direitos



e deveres. Desse modo, a escola subsidia a formação ética e cidadã dos estudantes e, além disso, cria condições para que essas dimensões possam se manifestar concretamente. Contudo, para que isso se efetive, é igualmente necessário garantir autonomia aos professores, pois, ao serem capazes de atuar de forma mais livre, leve e fluida, poderão construir, ou dar continuidade, a uma educação orientada para a liberdade.

Diante das discussões teóricas e as reflexões sobre o pensamento dos autores dessa pesquisa, constatamos que as ideias político-ideológicas da corrente neoliberal estão influenciando nos processos de ensino e aprendizagem dentro das escolas, fazendo com que as instituições se voltem para atender apenas às necessidades do mercado de trabalho. Por isso, há necessidade de a prática docente utilizar ou continuar utilizando metodologias que rompam com essas produções de seres humanos passivos, articulando atividades que venham a problematizar a realidade do aluno, conhecendo os seus desejos, suas aptidões, estimulando a relação dos conteúdos com suas vivências.

Torna-se imprescindível que se efetivem os processos de ensino e aprendizagem que buscam a autonomia dos seus educandos, possibilitando que estes se encontrem como sujeitos reflexivos e ativos nas relações dentro da escola e nas questões sociais. Além disso, que este alunado note que essa construção é um processo coletivo, que com o outro também aprendemos, e que esses indivíduos que partilham desses espaços, saberes e fazeres estão para contribuir e não para competir.

Ademais, compreendemos que não são tarefas simples, as novas demandas da contemporaneidade ainda se encontrem como desafios à atuação, e que é necessário um tempo para os professores se reinventarem, principalmente, devido a inúmeros fatores que afetam as questões físicas, psíquicas e econômicas desse ser profissional-humano. Por isso, reiteramos que, para além de uma autonomia discente, haja a docente.

Sendo assim, verificamos a importância desse estudo, uma vez que a pesquisa bibliográfica nos deu uma visão mais ampla sobre a realidade do tema em tela, como também trouxe contribuições que permitem apontar as questões voltadas à prática docente, ao currículo, ao ensino e aprendizagem e à autonomia discente, fazendo-nos refletir sobre as relações ação-reflexão e teoria-prática.

## Referências

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. O Currículo e a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. n. 2, v. 1. p. 508-526, abr. 2017.

ALONSO, Luisa. Perfil profissional e projecto de formação. *In*: LOPES, A. (Org.). **De uma escola a outra**: Temas para pensar a formação inicial de professores. Porto: Edições Afrontamento / CIIE., 2007. p. 43-50

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Coleção ciência e educação, Portugal, dez. 1999. 335p.

CABRAL, Cely Pessanha *et al.* Comunicação e múltiplas linguagens: vivências pedagógicas em projeto integrador. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.10, n.28, p. 60-79, 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

DUARTE NETO, José Henrique. Epistemologia da prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na educação básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 10, n. 21, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/53>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos; SOUZA, Francisca Jennifer Andrade de. Currículo: teoria e prática docente. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares Santos; OLIVEIRA, Marcia Betânia de; PAZ, Sandra Regina (Org.). **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações do contexto escolar. Fortaleza: edições UFC, 2016. p. 63-79.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 156p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivon F. **Currículo**: teoria e história. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. 140p.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Rev. Psicopedagogia**. 33(100), p. 98-102, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**. n. 4. p. 54-84. ago. 2016.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SILVA, Epifânia Barbosa da; CASTRO, Rafael Fonseca de. Formação inicial e atuação docente: uma investigação histórico-cultural com professores de 5º ano de Porto Velho/RO. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 7, p. e9373, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/9373>. Acesso em: 1 jan. 2024.

SILVA, Jorge Gregório da. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. **Trabalho necessário**. v. 7, n. 9, p. 1-18, dez. 2009.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Professor: que história é essa? **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 62-79, jan./abr. 2006.

VOIGT, Emilio. A ponte sobre o abismo: educação semipresencial como desafio dos novos tempos. **Estudos Teológicos**, v. 47, n.2, p. 44-56, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

18

<sup>i</sup> **Antonio Anderson Brito do Nascimento**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-7576>

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Mestre em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN). Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/MO). Graduado em Pedagogia (UERN/MO). Professor da Educação Básica (EEPAGBS).

Contribuição de autoria: análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2653255759411632>.

E-mail: [nascimento.a.a.b@gmail.com](mailto:nascimento.a.a.b@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Ana Lúcia Costa de Macêdo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3957-6149>

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Mestra em Ensino (POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN). Especialista em Gestão (UFRN). Professor da Educação Básica (SEEC - RN).

Contribuição de autoria: análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6820666754020213>.

E-mail: [aninhalucyrn@gmail.com](mailto:aninhalucyrn@gmail.com)

<sup>iii</sup> **Josélia Carvalho de Araújo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7513-6621>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Licenciada, Bacharel, Mestre e Doutora em Geografia (UFRN); Professora do Departamento de Geografia (UERN). Professora permanente POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN).

Contribuição de autoria: análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6959230069047497>.

E-mail: [joseliacarvalho@uern.br](mailto:joseliacarvalho@uern.br)

<sup>iv</sup> **Jhose Iale Camelo da Cunha**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7326-7230>

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Doutora em sociologia (UFRGS). Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/UFERSA).

Contribuição de autoria: análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3216412881980232>.

E-mail: [jhose.iale@ufersa.edu.br](mailto:jhose.iale@ufersa.edu.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Mônica Farias Abu-El-Haj, Renata Meira Vêras, Erika Freitas Mota e Elson Rodrigues Olanda.

## Como citar este artigo (ABNT):

NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; MACEDO, Ana Lúcia Costa de; ARAÚJO, Josélia Carvalho de; CUNHA, Jhose Iale Camelo da. Do currículo à prática docente: a autonomia discente nos processos de ensino e aprendizagem. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e14873, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14873>

Recebido em 24 de janeiro de 2025.

Aceito em 14 de abril de 2025.

Publicado em 01 de janeiro de 2026.