Revista Práxis Pedagógica (RPP) **e-ISSN: 2237-5406**

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

Disputas curriculares na práxis docente e neoliberalismo: emancipação ou conformação?

Disputas curriculares en la praxis docente y el neoliberalismo: ¿emancipación o conformación?

Curricular disputes in teaching praxis and neoliberalism: emancipation or conformation?"

Maria Suerlene Oliveira de Souza[1]
Universidade Estadual do Ceará

Lorena da Costa Patricio[2]
Universidade Estadual do Ceará

João Rameres Regis[3]
Universidade Estadual do Ceará

Resumo
O artigo discute o currículo escolar como campo de disputa entre a lógica neoliberal e a necessidade de uma formação crítica e emancipadora. Através de pesquisa via Google Forms, realizada com professores da rede estadual de Quixeramobim/CE, utilizou questionário estruturado para compreender as percepções sobre sua formação e prática docente. As falas revelam tensões entre políticas educacionais que reduzem a autonomia pedagógica e iniciativas de resistência que buscam promover pensamento crítico. A partir do diálogo com autores como Paulo Freire, Saviani, Brito, Gramsci, hooks e Mészáros, o texto evidencia que a formação docente não é neutra, mas atravessada por disputas ideológicas que refletem projetos distintos de sociedade. O estudo conclui que fortalecer uma educação crítica e humanizadora exige superar a lógica tecnicista e reafirmar o professor como sujeito histórico e político, capaz de construir um currículo comprometido com a emancipação humana e a transformação social.
Palavras-chave: currículo; práxis docente; neoliberalismo; emancipação; pensamento crítico.

Resumen
El artículo analiza el currículo escolar como campo de disputa entre la lógica neoliberal y la necesidad de una formación crítica y emancipadora. A través de una encuesta realizada mediante Google Forms a profesores de la red estatal de Quixeramobim/CE, se utilizó un cuestionario estructurado para comprender las percepciones sobre su formación y práctica docente. Las respuestas revelan tensiones entre las políticas educativas que reducen la autonomía pedagógica y las iniciativas de resistencia que buscan promover el pensamiento

---

[1] Mestranda em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). Coordenadora Escolar do Liceu Estadual Alfredo Almeida Machado em Quixeramobim-CE. *E-mail*: maria.suerlene@aluno.uece.br - ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6925-4699.

[2] Mestranda em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). Licenciada em Letras Português (FECLESC/UECE). Coordenadora de ação cultural da Biblioteca Pública Estadual do Ceará (Secult-Ceará / Instituto Dragão do Mar). *E-mail*: lorena.patricio@aluno.uece.br - ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0643-4144.

[3] Doutor em História (UFRJ). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). *E-mail*: joao.rameresregis@uece.br - ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3995-1851.

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

crítico. A partir del diálogo con autores como Paulo Freire, Saviani, Brito, Gramsci, hooks y Mészáros, el texto evidencia que la formación docente no es neutral, sino que está atravesada por disputas ideológicas que reflejan distintos proyectos de sociedad. El estudio concluye que fortalecer una educación crítica y humanizadora exige superar la lógica tecnicista y reafirmar al profesor como sujeto histórico y político, capaz de construir un currículo comprometido con la emancipación humana y la transformación social.
***Palabras clave**: currículo; práctica docente; neoliberalismo; emancipación; pensamiento crítico.*

Abstract
The article discusses the school curriculum as a field of contestation between neoliberal logic and the need for critical and emancipatory education. Through research conducted via Google Forms with teachers from the state network of Quixeramobim/CE, a structured questionnaire was used to understand their perceptions regarding teacher education and classroom practice. The responses reveal tensions between educational policies that limit pedagogical autonomy and resistance initiatives aimed at promoting critical thinking. Drawing on authors such as Paulo Freire, Saviani, Brito, Gramsci, hooks, and Mészáros, the text highlights that teacher education is not neutral but shaped by ideological disputes reflecting distinct societal projects. The study concludes that strengthening a critical and humanizing education requires overcoming technicist logic and reaffirming the teacher as a historical and political subject, capable of constructing a curriculum committed to human emancipation and social transformation.
***Keywords**: curriculum; teaching práxis; neoliberalism; emancipation; critical thinking.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo nasce das experiências vivenciadas na disciplina Teorias da Educação, ministrada pelos professores José Ernandi Mendes e Sirneto Vicente da Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no ano de 2025.

Foi pauta de nossas aulas compreender o currículo como um campo em disputa especialmente no contexto educacional contemporâneo. As políticas públicas que subsidiam nossas escolas e que têm sido cada vez mais permeadas por uma lógica neoliberal, e reflete de forma contundente tanto no fazer pedagógico quanto na práxis docente. Nesta perspectiva, a formação de professores também é atravessada por disputas ideológicas e pelos mecanismos de dominação do capital, uma vez que ambas estão inseridas em um mesmo sistema de controle e reprodução.

Ao nos debruçarmos sobre os textos sugeridos na disciplina citada e, revisitarmos autores que abordam as tendências pedagógicas, suas influências na atualidade e a presença da lógica neoliberal na educação surgem inúmeras inquietações que tensionam o fazer pedagógico.

A formação docente tem sido marcada pela intensificação da lógica neoliberal

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

e pela tecnocratização da educação. Conforme refletem Brito, Lima e Silva (2017, p. 151)

> Ao constatarmos que os programas de formação docente chegam às escolas e contextos das políticas públicas estatais já prontas para serem executadas, inferimos que há grande possibilidade de que essa formação se configure como um ato autoritário, o que compromete o caráter democrático da gestão educacional ao se desconsiderar os sujeitos sociais que constituem o trabalho escolar. Nesses termos, o espaço político da ação do professor torna-se cada vez mais esvaziado, à medida que não lhes são dadas condições de refletir sobre sua prática.

Diante desse cenário, torna-se premente uma reflexão sobre a práxis docente à luz das condições concretas que se manifestam no cotidiano escolar. De um lado, observa-se uma formação voltada à reprodutibilidade do sistema e à adaptação passiva às políticas de desempenho; de outro, identifica-se a necessidade de uma formação crítica, comprometida com a autonomia intelectual, a justiça social e a transformação da realidade educativa.

Ante o exposto, impõe-se a urgência de problematizar as contradições presentes na práxis docente contemporânea. Como promover a constituição de professores críticos em meio às exigências tecnocráticas e à lógica neoliberal que atravessam as políticas educacionais? De que maneira estruturar os currículos para que não se reduzam a instrumentos de adaptação às demandas do sistema, mas se configurem como espaços de resistência, reflexão e emancipação?

O artigo “Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács”, de Liliam Faria Porto Borges (2017), propõe uma reflexão crítica sobre a função da escola e da educação a partir da ontologia do ser social, desenvolvida no pensamento marxista. Com base nas concepções de trabalho e humanização em Marx, Engels e Lukács, a autora parte do princípio de que é por meio do trabalho, enquanto mediação consciente entre o ser humano e a natureza que o homem se humaniza, se distingue do mundo natural e constitui-se como ser social.

Nesse processo, a educação ocupa papel central, uma vez que é por meio dela que o ser humano se apropria das conquistas históricas, culturais, científicas e artísticas acumuladas pela humanidade.

> O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o Homem é ser social, portanto, ao mesmo tempo, natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais. Assim, é possível inferir que

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

> o homem aprende a ser homem a partir das relações em que está posto. Por conseguinte, pode-se entender que a educação é constitutiva do ser humano e a prática social passa a determinar a forma como a dimensão natural acontece (Borges, 2017, p. 110).

A relação entre educação e humanização, tal como expressa no trecho destacado pela autora, revela uma compreensão profundamente enraizada na ontologia do ser social, especialmente à luz do pensamento marxista. A ideia de que o ser humano é, ao mesmo tempo, natureza e cultura, e que sua constituição se dá na e pela relação social coloca a educação como elemento central na conformação da humanidade.

O ser humano, por não estar biologicamente determinado para o trabalho, para a linguagem ou para a ética, necessita, portanto, apropriar-se dessas dimensões por meio da mediação cultural, histórica e social. A educação em vista disso, deixa de ser apenas um processo formal de escolarização para se configurar como um elemento essencial da condição humana.

Ao afirmar que “o homem aprende a ser homem”, o texto rejeita concepções essencialistas ou naturalizantes da subjetividade humana, aproximando-se de uma leitura materialista e histórica da existência. Isso implica dizer que aquilo que reconhecemos como “humano” a linguagem, a moral, o pensamento complexo, a criação artística ou científica, não é dado de forma inata, mas produzido e apropriado socialmente, e é nesse processo que a educação atua como força humanizadora.

Contudo, essa visão crítica também impõe desafios. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, como a capitalista, as condições para que a educação cumpra essa função humanizadora são profundamente assimétricas. Nem todos os sujeitos têm acesso às mesmas possibilidades de inserção em práticas sociais e culturais enriquecedoras ou de apropriação dos saberes sistematizados pela humanidade. Isso evidencia que a educação, ainda que constitutiva do ser humano, é também um campo de disputa política e ideológica.

Portanto, reconhecer a educação como via de constituição do ser humano nos obriga a problematizar as formas pelas quais ela tem sido instrumentalizada. Se a formação humana depende das relações sociais, é preciso perguntar: Quais tipos de relações estão sendo estabelecidas nas escolas, nas famílias, nos territórios? Como garantir que a educação cumpra de fato, sua função ontológica em contextos de

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

profunda desumanização?

A resposta a essas questões passa pela defesa de uma educação crítica que promova a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e que seja capaz de fomentar a consciência social dos sujeitos. Uma educação que humaniza não é aquela que apenas prepara para o mercado, mas aquela que forma para a vida coletiva, para a emancipação e para a transformação da realidade

A autora critica ainda as abordagens pedagógicas que priorizam o “aprender a aprender” e a centralidade do aluno como único protagonista da aprendizagem, desconsiderando a mediação docente e os conteúdos como elementos essenciais da formação humana. Essas pedagogias, segundo a autora, contribuem para a alienação, pois negam ao aluno o direito de acesso ao conhecimento elaborado e ao pensamento crítico.

> Nessa lógica, a escola tem a função de ensinar o método pelo qual se aprende: o aprender a aprender. O objeto da educação está dentro do próprio processo, ou seja, o objetivo é sempre o fim ou propósito específico que está imediatamente diante da atenção e que produz o pensamento e a atividade. Esse é o esteio em que se assentam as pedagogias negativas que serão tratadas aqui como pensamento hegemônico em educação (Borges, 2017, p. 113)

A escola, embora inserida nas estruturas de reprodução social do capitalismo, não deve ser concebida de forma reducionista como um mero instrumento de dominação. Ao contrário, como argumenta Borges, ela é um espaço marcado por contradições históricas e sociais, onde se tensionam permanentemente os interesses do capital e do trabalho. Essa tensão, intrínseca à lógica das sociedades de classes revela a escola como um território de disputa, ao mesmo tempo reprodutora das desigualdades e potencialmente transformadora das relações sociais.

Refletir sobre essas e outras questões significa reconhecer que a formação docente é um processo histórico, político e inacabado. Como nos diz Freire (2024), a educação não se constrói a partir de verdades absolutas ou de fórmulas prontas, mas por meio de um constante movimento de questionamento, diálogo e reconstrução do saber. Assim, não partimos da ilusão de oferecer respostas definitivas ou modelos pedagógicos a serem aplicados mecanicamente.

Ao contrário o intuito é provocar uma reflexão crítica sobre a prática educativa, compreendendo o ato de ensinar como uma ação ética, dialógica e transformadora,

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

cientes de que, o professor constitui-se como sujeito de práxis, recusando a posição de simples reprodutor de informações especialmente quando assume um compromisso ético e político com a construção coletiva do conhecimento e com o processo de emancipação dos educandos. A docência, portanto, exige consciência crítica, escuta sensível e abertura ao inédito, pois ensinar é, antes de tudo, um gesto político de esperança e compromisso com a humanização.

Considerando esse panorama o presente trabalho tem como objetivo central compreender as percepções e experiências dos docentes acerca da formação crítica diante das exigências tecnocráticas e da lógica neoliberal que permeiam a educação contemporânea, buscando identificar de que modo os currículos de formação inicial e continuada contribuem para o desenvolvimento de uma práxis educativa comprometida com a autonomia intelectual e a emancipação humana.

2 METODOLOGIA

Partindo dessa premissa, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo com nove professores(as) da rede estadual de ensino do município de Quixeramobim, Ceará. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender as percepções, práticas e significados atribuídos pelos(as) docentes às suas experiências no contexto escolar. Conforme destaca Minayo (2001), a pesquisa de campo possibilita uma aproximação direta com a realidade empírica, permitindo ao pesquisador captar dimensões subjetivas, simbólicas e sociais que emergem das interações concretas entre os sujeitos e o meio em que atuam.

Como instrumento metodológico, a pesquisa utilizou um questionário estruturado, aplicado por meio da plataforma Google Forms, o que favoreceu a coleta sistematizada dos dados e ampliou a possibilidade de participação dos(as) professores(as), garantindo maior praticidade e alcance ao processo investigativo.

A seleção dos participantes para esse estudo ocorreu de forma espontânea. O convite para participação foi encaminhado por meio digital a um grupo de 26 docentes, acompanhado de uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo, bem como da garantia de anonimato e confidencialidade das respostas. Dos professores convidados, apenas nove responderam ao questionário, no período de 4 a 11 de julho de 2025. A baixa taxa de adesão pode ser justificada pelo fato de o referido período

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

coincidir com o recesso escolar, quando muitos docentes se encontram em férias.

Tal escolha se justifica pela necessidade de escutar educadores(as) que atuam diretamente no chão da escola pública, sujeitos muitas vezes silenciados pelas políticas educacionais, buscando confrontar suas reflexões com aportes teóricos que possibilitem uma compreensão crítica desse cenário.

Inspirados na concepção de Monasta (2010) sobre o intelectual orgânico[4], almejamos contribuir para a construção de uma formação docente que, ao tomar consciência de seu papel histórico, se afirme como protagonista na resistência à lógica tecnicista e neoliberal que tem precarizado o trabalho do(a) professor(a).

Saviani (2024, p. 24) destaca que "a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração". Com base nesse entendimento, esta pesquisa busca fomentar um movimento reflexivo que reative a função crítica da docência e reafirme a necessidade da emancipação humana como projeto contra a exploração vigente.

Nessa mesma perspectiva, Brito, Lima e Silva (2017, p. 166) reforçam que

> Pois somente a consciência sobre a intencionalidade de sua ação, o sujeito na sua experiência existencial, pode superar as relações de dominação, muitas vezes mediada pela técnica e pela manipulação do seu fazer-se no mundo. Assim, também se processa na vida cotidiana do professor e professora e somente por meio da luta por emancipação se supera as condições históricas e sociais consubstanciadas no modo concreto na sociedade de classes.

Refletir criticamente sobre essas questões torna-se urgente diante das reformas educacionais inspiradas no neoliberalismo, que tendem a reduzir o trabalho docente à mera aplicação de conteúdos e ao cumprimento de metas, esvaziando o sentido ético-político da educação.

Em contraponto a essa lógica, defende-se uma concepção de formação crítica, como afirmam Brito, Lima e Silva (2017, p. 152), ao reconhecerem que a docência é uma prática que exige reflexão, posicionamento e compromisso com os sujeitos historicamente marginalizados. Para os autores, "a formação pressupõe um processo

[4] Em Gramsci, intelectuais orgânicos são aqueles que possuem uma relação intrínseca com uma classe social específica, atuando como seus representantes e articuladores de ideias e práticas, tanto no âmbito da teoria quanto da ação política. Eles não são apenas indivíduos com conhecimento técnico ou acadêmico, mas sim aqueles que trabalham para criar e difundir uma consciência que corresponda aos interesses dessa classe, buscando a transformação social e a conquista da hegemonia (Monasta, 2010, p. 20).

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

de autonomia, posto que fundado na ação transformadora, tem um sentido de emancipação".

Na mesma direção, hooks defende uma pedagogia do engajamento crítico, ao afirmar que ensinar é um ato profundamente político, sobretudo quando se compromete com a formação de sujeitos capazes de pensar, questionar e transformar. Para ela, "ensinando pensamento crítico [...] para educar para a liberdade, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos" (hooks, 2020, p. 49).

Formar professores críticos, portanto, implica muito mais do que romper com modelos tradicionais e autoritários de ensino. Exige, sobretudo, a ruptura com o sistema neoliberal que vem sufocando a autonomia do fazer docente e esvaziando o papel político da escola.

Dialogamos com autoras e autores como hooks, Brito e Silva, ao problematizarem os mecanismos de controle ideológico que atravessam a educação e ao apontarem caminhos para uma prática docente comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Apoiamo-nos em Paulo Freire e Dermeval Saviani, ao situarem a formação docente no centro da análise crítica e reafirmarem a escola como território político de disputa e o professor como agente fundamental na construção de uma educação transformadora.

Ressaltamos Miguel Arroyo, ao compreender o currículo como campo de tensões, e István Mészáros, que nos oferece uma reflexão potente sobre a necessidade de uma educação para além do capital.

Em Gramsci, busca-se compreender a relevância do educador orgânico no contexto educacional, reconhecendo que repensar o papel do(a) docente à luz de seu pensamento é um exercício urgente para ressignificar a função social da escola e reafirmá-la como espaço de resistência e emancipação, entre outros.

Para aprofundar a análise, buscamos escutar educadores e educadoras do Ensino Médio do município de Quixeramobim/Ceará sobre suas percepções a respeito do processo de formação e atuação profissional em 2025. Os(as) docentes que responderam ao questionário são aproximadamente 70% contratados(as) por tempo determinado e 30% efetivos(as) da rede estadual. Suas vozes, marcadas por desafios

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

cotidianos e pela luta por reconhecimento e dignidade profissional, revelam contradições, resistências e possibilidades para a construção de uma docência crítica e engajada.

A seguir, são apresentadas as questões estruturadas que foram encaminhadas aos(as) docentes participantes da pesquisa.

2.1 Questões que subsidiaram as reflexões dos (as) docentes

Quadro 1 - Questões enviadas aos docentes via Google Forms

1. Como você percebe as influências das políticas educacionais atuais na sua prática docente? Essas influências favorecem ou limitam sua autonomia pedagógica? Por quê? 2. Durante sua formação continuada, em que medida você é estimulado(a) a desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante da realidade educacional? 3. Quais estratégias você adota para promover o pensamento crítico entre seus (suas) alunos(as), diante de um sistema que valoriza resultados mensuráveis?

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Com o intuito de compreender de maneira mais aprofundada as percepções docentes acerca das influências das políticas educacionais contemporâneas e de suas implicações na prática pedagógica, as questões apresentadas no Quadro 1, foram formuladas de modo a suscitar respostas que revelassem tanto a compreensão dos professores sobre sua autonomia e formação crítica quanto as estratégias empregadas para estimular o pensamento reflexivo entre os(as) alunos(as).

A construção dessas questões fundamentou-se nos pressupostos teóricos discutidos ao longo deste estudo, que compreendem à docência como prática ética, política e transformadora. Assim, o Quadro 1 sintetiza o instrumento de coleta utilizado, servindo de base para a análise das percepções docentes apresentadas a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Políticas Educacionais e Autonomia Docente

A análise dessa temática evidencia uma elevada complexidade, pois compreender as políticas educacionais implica reconhecer a educação como um

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

processo intrinsecamente vinculado a dimensões econômicas, políticas, ideológicas e éticas e que impõe aos professores um duplo desafio: atender as demandas que lhes são determinadas e, simultaneamente, produzir práticas pedagógicas capazes de questionar a ordem vigente.

Como destaca Saviani (2024, p. 71), ao organizar suas exposições em teses, “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política”, confirmando assim, que não há uma neutralidade pedagógica, sobretudo em contextos de profundas desigualdades sociais, como é o nosso atual contexto.

Mészáros (2024, p. 61), por sua vez, aprofunda essa análise ao discorrer que

> O papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscrita à “legitimação constitucional democrática” do estado capitalista que defende seus próprios interesses. [...], assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.

Perceber a ação educativa atravessada por disputas ideológicas não é um exercício retórico, mas uma exigência ética e política. Implica reconhecer que o trabalho docente se dá em condições historicamente determinadas, muitas vezes adversas, e a potência crítica reside não em idealizações ingênuas, mas na capacidade de compreender tais contradições e agir conscientemente dentro delas.

Romper com as conformidades pré-estabelecidas, portanto, não é negar a realidade, mas enfrentá-la com lucidez, assumindo o fazer pedagógico como um ato de resistência e reconfiguração dos sentidos atribuídos à educação na ordem vigente.

Embasado nas reflexões obtidas a partir do questionário realizado constatamos que os educadores e educadoras encontram-se divididos entre as demandas do sistema e a necessidade de “transgredir” frente a tais demandas, como claramente é identificado na fala do(a) educador(a)[5] I:

> As políticas educacionais atuais têm um impacto significativo na minha prática docente, mas de forma limitante, uma vez que o foco de tais políticas tem um caráter reducionista e busca preparar os alunos para provas e avaliações, muito mais do que promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesse cenário de uma educação para resultados (quantitativos), a autonomia do professor é minada, sendo necessário adaptar o ensino para atender a essas metas, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais qualitativa e centrada no desenvolvimento integral dos

[5] Optou-se na identificação dos respondentes do questionário como sendo: educador(a) 01, educador(a) 02, 03,04, 05, 06, [...] respondido entre os dias 04 a 11/07/2025 via Google Forms.

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

> alunos (Educador I).

Corroborando neste sentido, Arroyo reforça que “os professores são sujeitos sociais históricos, não meros aplicadores de políticas”. Quando o(a) docente(a) afirma que, mesmo diante das imposições, procuram adaptar suas práticas às realidades dos educandos, estão exercendo o que ele chama de "resistência pedagógica"[6]. Assim, luta para garantir uma formação crítica, mesmo em um contexto adverso. Há, portanto, uma disputa viva entre a educação bancária e a educação emancipadora, entre o controle externo e a autonomia pedagógica.

Quando o(a) docente aponta que sua prática é “limitada por metas e avaliações”, está, na verdade, denunciando essa alienação imposta pelas reformas empresariais da educação, que veem o estudante como produto e o professor como operário da aprendizagem técnica. Para Paulo Freire, o ato de ensinar está intrinsecamente ligado à compreensão da realidade, ressaltando que a verdadeira reflexão só se concretiza por meio da ação prática (Freire, 2024). A lógica neoliberal, ao contrário, tenta impedir essa práxis crítica ao despolitizar o professor e transformá-lo em mero executor de conteúdo.

Já uma possível ambiguidade pode ser considerada ao analisar a resposta do(a) Educador(a) 02, quando afirma que

> Através das legislações, algumas atuais e outras ultrapassadas para a nossa época, direcionam as políticas da educação. Elas favorecem, pois os professores têm maior liberdade de criar e desenvolver trabalhos pedagógicos variados, sem precisar manter um padrão único e acabado, por exemplo (Educador 02).

A interpretação do(a) Educador(a) de que as legislações "favorecem" a liberdade pedagógica revela uma adesão à retórica progressista em relação as políticas educacionais. Entretanto, essa percepção é tensionada pela análise de Saviani, que aponta tais tendências, notadamente sob a influência do neoliberalismo, de atuarem como instrumentos regulatórios e normalizadores, mesmo quando disfarçadas por discursos de autonomia.

A liberdade mencionada pelo(a) Educador(a) pode ser mais formal que real, já que, na prática, os sistemas de avaliação padronizada e os currículos mínimos

[6] A expressão “resistência pedagógica”, refere-se à ação intencional do educador e da prática educativa que se recusa a reproduzir de forma acrítica os valores dominantes da sociedade capitalista, apostando na educação como ferramenta de transformação, e não de domesticação.

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

continuam funcionando como mecanismos de controle do trabalho docente. “A escola é, pois, um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses” (Saviani, 2024, p. 22)

Freire alerta para o risco da “autonomia tutelada”, quando o educador acredita ser livre enquanto apenas reproduz conteúdo e métodos estabelecidos externamente, sem um processo real de reflexão crítica e transformação. “Refletir criticamente sobre a prática é uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode virar palavreado e a prática, ativismo” (Freire, 2024, p. 24).

Neste mesmo sentido, Gramsci nos oferece uma chave essencial para compreender a dimensão política da fala: a hegemonia. Quando o(a) educador(a) naturaliza a ideia de que as legislações permitem maior liberdade, demonstra estar imerso no que Gramsci chama de “consenso passivo”, isto é, uma adesão acrítica a uma concepção dominante de educação que mascara as contradições reais.

Nessa mesma perspectiva, Brito; Lima; Silva (2017, p. 152), apontam que “práxis é pensada como a manifestação do homem” sendo uma manifestação ela está carregada de intenções e a reflexão é fundamental para que possa tornar-se instrumento de transformação.

Ao analisar as respostas dos(as) educadores não pretendemos oferecer receitas pedagógicas prontas, como já mencionado anteriormente, mas desafiar-nos a uma postura que possibilite compreender que a liberdade pedagógica necessita ser acompanhada de uma práxis crítica, caso contrário, ela apenas mantém a ordem hegemônica, servindo como uma forma sutil de subalternização dos educadores e dos educandos.

A seguir propomos uma reflexão com base nos estímulos que os(as) educadores(as) recebem durante sua formação em serviço.

3.2 Formação Continuada e Desenvolvimento de uma Postura Crítica

Compreender a realidade educacional para além dos aspectos aparentes implica formar sujeitos críticos, capazes de “ler o mundo e não apenas o texto”, como ensina Freire (2024), reconhecendo que a reflexão, para ter sentido político e ético, deve estar comprometida com a transformação social.

Sob tal enfoque, a educação assume um caráter político e transformador, pois,

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

como afirma Saviani (2008, p. 17) “não há prática pedagógica neutra”, uma vez que toda ação educativa se insere em contextos de disputas e contradições sociais. De modo convergente, Arroyo (2023, p. 32) destaca que “O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa”, reforçando que formar é reconhecer a historicidade e a dignidade dos sujeitos que compõem a escola.

Partindo desse pressuposto, essa questão foi organizada em dois grupos com afinidades de sentidos, sendo o primeiro deles representado pela fala do(a) Educador(a) 05, quando diz que:

> Durante as formações em serviço, não somos estimulados a desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante da realidade educacional. As formações ofertadas pela Seduc tendem a ser mais instrucionais, focadas em transmitir técnicas e procedimentos, sem espaço para questionamentos contra o sistema ou as políticas. Os professores são "treinados" para executar planos e diretrizes sem questionar ou contribuir. A fim de desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva, procuro buscar formações fora do contexto da Seduc, em espaços de discussão que priorizem a reflexão crítica e a autonomia docente (Educador 05).

A fala do(a) Educador(a) 05 explicita uma crítica contundente à lógica tecnicista que orienta as formações docentes promovidas pelos sistemas oficiais, como a Secretaria de Estado da Educação do Ceará - Seduc. Tal crítica revela uma percepção cada vez mais presente entre educadores conscientes, ou seja, a formação continuada institucionalizada que tem sido instrumentalizada e não como um espaço de construção coletiva do saber e de emancipação profissional.

Ao afirmar que as formações são “mais instrucionais”, delata a predominância de uma racionalidade técnica, já discutida por Saviani, que reduz o ato pedagógico a um conjunto de métodos, descolado das determinações históricas e sociais da educação. Demonstra um ato de coragem ao reconhecer que o sistema procura moldar as mentes em detrimento de uma postura emancipatória. É, como propõe hooks, um ato de transgressão contra as estruturas que perpetuam a desigualdade e silenciam as vozes subalternizadas na escola e na sociedade.

O relato do(a) Educador(a) ilustra uma realidade em que o professor é transformado em executor de ordens, e não em sujeito de práxis. Como nos alerta Freire (2024, p. 58) *"Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando"*. Assim, uma formação que desconsidera a autonomia do educador é também uma formação

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

que desrespeita a sua condição de sujeito histórico.

Por sua vez, Mészáros amplia essa crítica ao afirmar que, no interior da lógica do capital, a educação é planejada para formar trabalhadores adaptáveis e não sujeitos críticos. O processo de formação continuada descrito pelo(a) professor(a) não foge a essa lógica, pois busca normatizar comportamentos docentes de acordo com as demandas do capital e do Estado gerencial, que requer profissionais “eficientes”, mas não pensantes. Como diz o autor: “A educação é de importância vital para romper com a internalização predominante do estado capitalista que defende seus próprios interesses” (Mészáros, 2024, p. 61).

A tentativa do professor de buscar espaços de formação fora dos que são ofertados pela Seduc representa, portanto, um movimento contra hegemônico, conforme os conceitos gramscianos. Ao romper com a lógica formativa imposta, assume a postura de intelectual orgânico, aquele que, inserido em sua classe, contribui para sua consciência crítica e para a disputa de projetos de sociedade.

Nesse intento, a busca do educador por formações que priorizam a reflexão crítica é um gesto de resistência e de reapropriação de sua práxis como ferramenta de transformação social. É também uma denúncia da subalternização docente promovida pelas políticas neoliberais, que pretendem despolitizar a prática pedagógica, transformando o professor em técnico, em mero reprodutor de conteúdos e métodos.

O outro grupo de resposta pôde ser representado pela fala do(a) professor (a) 06 quando evidencia que “Durante a formação continuada, sou estimulado em certa medida a desenvolver uma postura crítica e reflexiva, especialmente por meio de debates, estudos de caso e análise de políticas educacionais” (Educador(a) 06).

Estimular, portanto, uma postura crítica na formação docente é comprometer-se com um projeto emancipador de educação, capaz de romper com as naturalizações e abrir espaço para práticas conscientes, insurgentes e transformadoras. Mas na prática, no chão da sala de aula, será que este estímulo reverbera no fazer pedagógico? Não se pretende descredenciar as falas dos (a) docentes e sim, instigar para que refletindo em suas palavras possam materializá-las em suas práticas.

Na pedagogia histórico-crítica de Saviani a crítica não pode ser um elemento opcional ou circunstancial. Ela é condição essencial da formação docente, pois

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

permite compreender a educação em suas determinações históricas, sociais e econômicas. O fato de a crítica surgir apenas de forma “moderada” ou “mediada” por certos dispositivos formais (como estudos de caso ou debates pontuais) pode indicar uma estratégia pedagógica superficial, que não enfrenta as contradições estruturais do sistema educacional.

É importante também recorrer a bell hooks, ao refletir que o pensamento crítico não é uma habilidade inata, e sim, uma capacidade que necessita ser intencionalmente desenvolvida, incentivada e reconhecida como fundamental para a formação de todos os sujeitos autônomos e conscientes. “O pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados” (hooks, 2020, p. 33).

Assim, de que forma a ideia de ser “estimulado em certa medida” soaria como uma crítica ao engessamento das práticas pedagógicas que limitam o pensamento crítico a exercícios formais, desprovidos de implicação ética e afetiva?

Nessa perspectiva, é pertinente considerar o currículo (aqui expresso no processo de formação docente) como um campo de batalhas simbólicas, onde se define o que deve ser ensinado e aprendido, e por quem. Daí estimular, uma postura crítica e reflexiva tornou-se um ato de resistência frente aos processos de naturalização das desigualdades e da subalternização de saberes. Trata-se, portanto, de promover a formação de sujeitos que questionem, analisem e intervenham de forma consciente na construção de uma educação que liberte, e não que acomode. Passaremos a seguir, a refletir a partir da indagação sobre as estratégias que são adotadas para promover o pensamento crítico entre os alunos.

3.3 Estratégias Pedagógicas para a Promoção do Pensamento Crítico

Adotar estratégias que burlam a lógica neoliberal requer ato de coragem, como já discutido anteriormente neste estudo, Paulo Freire (2024) reflete como ato de rebeldia, uma vez que agindo contra a hegemonia dominante estaria ameaçando a perpetuação de novas dominações. Assim, ao promover o pensamento crítico em detrimento a supervalorização de resultados mensuráveis, não estamos aqui, desqualificando a necessidade de avaliar o trabalho realizado, ao contrário propomos uma autorreflexão da práxis em constante processo de transformação diante das

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

estruturas dominantes.

Nessa lógica, analisando atentamente as respostas deste bloco, uma dela apresenta forte indícios de reprodução padronizada por ilustrar mais como um texto pronto, copiado e colado, do que uma reflexão sobre estratégias que emanam do fazer docente, como se segue:

> Debates e Discussões: Organize debates sobre temas relevantes, incentivando os alunos a pesquisarem, argumentarem e considerarem diferentes pontos de vista. 2. Resolução de Problemas: Apresenta problemas que exijam análise, investigação e aplicação de diferentes conhecimentos para encontrar soluções. 3. Análise de Diferentes Perspectivas: Explore temas a partir de diferentes ângulos, mostrando como a mesma situação pode ser vista por diversas óticas (Educador 9).

Reafirmamos que o intento aqui não é desqualificar as falas, e sim, estimular a uma reflexão mais direcionada sobre o próprio fazer pedagógico, uma vez que essa resposta apresenta forte indício de ser reprodução padronizada, desprovida de reflexão emancipatória e de autoria docente. Ela se assemelha a enunciados típicos de manuais pedagógicos, documentos oficiais ou materiais de formação tecnicista, o que nos leva a questionar a ausência de uma problematização mais profunda do ato educativo.

Monasta (2010) nos lembra que toda prática educativa carrega uma concepção de mundo. No entanto, a resposta acima não explicita nenhum posicionamento ético-político, o que revela, no mínimo, uma neutralidade aparente, e como discorre hooks (2020, p. 101), “Na cultura do dominador, matar a imaginação serve como meio de reprimir e conter todo mundo dentro dos limites do status quo”. Sem refletir sobre os objetivos emancipatórios ou reprodutores dessas estratégias, a proposta se mostra tecnicamente organizada, mas politicamente vazia, o que corrobora para a manutenção defendida pela autora.

No segundo grupo de respostas, foi perceptível que é atribuída aos jovens a necessidade de uma criticidade, a questão é, ao atribuir ao outro, será que os(as) educadores têm consciência e agem de acordo com a própria criticidade?

> Os jovens precisam entender a necessidade da crítica reflexiva, da informação embasada em estudos para assim defender direitos e também cumprir com os deveres. Em todos onde todos buscam respostas prontas e facilidades, precisamos ir além, a desinformação já deixa consequências graves. É preciso lutar pelo direito ao acesso à educação com foco principal no conhecimento, na socialização e na criticidade do que acreditamos. (Educador(a) 08).

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

A fala do(a) Educador(a) 08 evidencia uma preocupação significativa com a formação crítica dos jovens e com os impactos da desinformação no contexto social contemporâneo. Ao destacar a importância da “crítica reflexiva” e da busca por “informações embasadas em estudos”, o(a) docente aponta para a necessidade de uma educação comprometida com a autonomia intelectual e com o exercício consciente da cidadania. Tal perspectiva se alinha à compreensão freiriana de que a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo e o engajamento ético na transformação da realidade

Para Paulo Freire (2024), educar é um ato político, e a criticidade não pode ser concebida como mera orientação para o “cumprimento de deveres”, mas sim como práxis libertadora, ou seja, ação e reflexão dialética que transformam o mundo. Neste sentido, ao falar em “defesa de direitos” e “cumprimento de deveres”, é preciso não incorrer em uma linguagem normativa que possa distanciar da proposta emancipatória freiriana.

A criticidade, longe de constituir um dom individual, configura-se como uma conquista coletiva, resultante de uma práxis pedagógica orientada para a emancipação humana. Conforme destaca Freire (2024), o processo educativo se realiza na relação dialógica entre sujeitos, sendo construído na comunhão e na interação entre educadores e educandos, e não de forma isolada ou verticalizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs uma reflexão sobre o currículo enquanto território em constante disputa. De um lado, observa-se a influência hegemônica da racionalidade neoliberal, que orienta a formação docente conforme os interesses do capital, promovendo uma lógica utilitarista, tecnicista e fragmentada do saber. De outro, emerge a necessidade urgente de uma formação crítica, pautada no compromisso com a emancipação humana e na construção de uma educação verdadeiramente transformadora, que valorize a autonomia, a justiça social e o pensamento crítico.

A análise das falas dos(as) educadores(as) revelou tensões profundas no interior dos processos formativos: ora há a reprodução de uma lógica funcionalista, voltada para atender às demandas do mercado, ora se desvelam práticas e discursos que tensionam essa lógica e se afirmam como espaços de resistência e reinvenção

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

do papel social da escola.

Diante disso, é necessário questionar, como enfrentar e/ou resistir aos mecanismos de captura ideológica que tornam a escola alicerce de um projeto de sociedade excludente? De que maneira os(as) professores(as) podem se constituir como sujeitos políticos capazes de romper com as estruturas opressoras e afirmar um currículo contra hegemônico? É possível construir uma formação docente que seja, ao mesmo tempo, crítica, efetiva e enraizada nas realidades concretas dos territórios e dos sujeitos que os habitam?

A partir da análise atenta das respostas de educadores e educadoras da rede pública estadual do município de Quixeramobim/Ceará, articulada com aportes teóricos evidenciamos que a docência está imersa em um campo de disputas ideológicas, no qual diferentes projetos de sociedade se enfrentam.

As respostas revelam as contradições vividas no cotidiano escolar, mas também a potência de uma formação que reconhece o(a) professor(a) como sujeito histórico, político e criador de sentidos. Tais vozes denunciam os efeitos perversos de uma lógica tecnicista que reduz a prática educativa à mera execução de tarefas e cumprimento de metas, mas também anunciam o desejo e a necessidade de uma educação que promova a emancipação humana, a crítica social e o fortalecimento dos vínculos com os territórios e com os sujeitos que habitam a escola.

É possível compreender a fala do(a) Educador(a) 05 ao expressar sobre lógica presente nas formações promovidas por órgãos oficiais como a Seduc, nas quais à docência é reduzida à execução de protocolos e técnicas, esvaziando-se o espaço para a reflexão e a autonomia. Tal constatação denuncia o caráter alienante dessas formações, reafirmando as críticas de Freire, hooks e Mészáros sobre a negação da condição histórica e política do professor como sujeito de práxis.

O depoimento do(a) Educador(a) 06 aponta uma ambivalência, ainda que se reconheça certo estímulo à postura crítica, este aparece como limitado, mediado por formatos controlados e enquadrados pelas diretrizes institucionais, o que evidencia a tentativa de conter o potencial transformador da crítica.

Por conseguinte, compreende-se a formação docente como um dos espaços centrais na disputa curricular, onde se joga o futuro da educação pública. Como argumenta Saviani, a crítica não pode ser acidental, mas sim elemento estruturante

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

do fazer pedagógico. Uma crítica tímida ou superficial corre o risco de ser absorvida pelas estruturas institucionais e convertida em ferramenta de manutenção do status quo.

Ao incorporar a análise proposta por Silva (2023) sobre o projeto de Educação Integral no Ceará, aprofundamos a crítica ao revelar os fundamentos ideológicos que sustentam as políticas públicas de formação e currículo no contexto do capitalismo contemporâneo.

A partir de uma leitura onto-marxista, evidencia-se como a ideia de formação integral tem sido instrumentalizada para produzir sujeitos ajustáveis às exigências do capital em crise, por meio da internalização de competências socioemocionais que mascaram a precarização das condições de vida e trabalho da juventude das classes populares. A fragmentação do saber, a despolitização das relações educativas e a responsabilização individual são dispositivos centrais nesse processo, que transforma o currículo em ferramenta de reprodução da ordem vigente.

Diante do exposto, reafirmamos a urgência de se consolidar uma concepção de formação docente que reconheça o professor como sujeito político e intelectual orgânico, comprometido com a construção de uma escola democrática, plural e emancipadora. A luta contra a lógica tecnicista e gerencialista imposta pelas políticas neoliberais exige a defesa de uma prática pedagógica fundamentada no pensamento crítico, na escuta, no diálogo e na solidariedade. Como ressalta hooks (2020), ensinar é um ato profundamente político, que deve formar sujeitos que pensem, questionem e transformem.

Compreendemos que a formação de professores não pode ser desvinculada dos processos sociais, econômicos e culturais que atravessam a escola. É necessário resistir à tendência de despolitização da educação e reafirmar a escola como território de disputa, de produção de saberes e de transformação social.

A formação crítica de professores e professoras exige, assim, o enfrentamento direto aos modelos que reduzem o trabalho docente à lógica da produtividade, e a construção coletiva de uma prática pedagógica orientada pela liberdade, pela justiça social e pela dignidade humana. Esse é o horizonte que guia este trabalho: contribuir com a luta por uma educação que, como diria Paulo Freire, se configure como prática de liberdade e não de dominação.

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

As falas dos(as) Educadores(as), em diálogo com a crítica ontológica de base marxista, demonstram que o currículo não é neutro: ele reflete e produz formas de ser, de conhecer e de viver em sociedade. Por isso, defendemos que a formação crítica de educadores(as) não pode ser pensada apenas como estratégia metodológica, mas como um posicionamento político, ético e epistemológico em favor da construção de sujeitos históricos, conscientes e insurgentes.

A superação da lógica tecnocrática e adaptativa imposta pelas políticas neoliberais à educação só será possível mediante o fortalecimento de práticas pedagógicas contra hegemônicas, fundamentadas na totalidade do ser humano e na articulação entre teoria e prática social. Trata-se de um projeto formativo que demanda a construção coletiva de um currículo emancipatório, comprometido com a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade.

Para tanto, torna-se imprescindível romper com a proposta neoliberal que naturaliza desigualdades e limita o horizonte das possibilidades, reafirmando a esperança como categoria histórica e motor de transformação, conforme propõe Paulo Freire.

É pertinente levantar algumas hipóteses fundamentais para a continuidade da reflexão: seria viável consolidar uma cultura pedagógica crítica nas instituições escolares sem um enfrentamento direto às estruturas de poder que as mantêm atreladas à lógica do capital? Em que medida os currículos vigentes permitem ou restringem a formação de sujeitos históricos e transformadores? E, ainda, quais estratégias concretas podem ser mobilizadas por docentes e comunidades escolares para construir experiências formativas que resistam às imposições do neoliberalismo e afirmam modos alternativos de educar, baseados na justiça social, na escuta sensível e na valorização dos saberes populares?

Concluímos, portanto, que compreender as percepções e experiências dos docentes acerca da formação crítica diante das exigências tecnocráticas e da lógica neoliberal que permeiam a educação contemporânea, requer a construção coletiva de um currículo que os prepare para transformá-lo. Uma educação que rompa com o fatalismo neoliberal e reafirme a esperança como categoria histórica e o desenvolvimento de uma práxis educativa comprometida com a autonomia intelectual e a emancipação humana dos educadores e também dos educandos.

DOI: https://doi.org/10.47209/4aec8702

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: Território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101–126, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRITO, Lúcia H.; LIMA, Lydyane M. P.; SILVA, Sirneto Vicente. Formação de professores e prática docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. **Revista Dialectus**, ano 4, n. 10, p. 150-168, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28070/1/2017_art_lhbritolmplima.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

hooks, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O Projeto de Educação Integral no Ceará**: uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

Recebido em: 24/11/2025
Aceito em: 19/05/2026
Publicado em: 17/06/2026

Este conteúdo está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0