

CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PEDAGOGICAL LETTERS AS AN ASSESSMENT TOOL IN THE
INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Patrícia da Rosa Louzada da Silva ⁱ

Fabiana Celente Montiel ⁱⁱ

Danielle Müller de Andrade ⁱⁱⁱ

RESUMO: O artigo emerge das memórias da disciplina de Pedagogia III, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com objetivo de discutir o uso das Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo sobre as concepções de currículo na formação inicial de professores/as de Educação Física. O corpus foi constituído de 19 Cartas Pedagógicas, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. As Cartas Pedagógicas, apresentadas de forma criativa e teoricamente fundamentadas, permitiram ao/às estudantes tecer, na poética das linhas, suas aspirações em prol de uma Educação Física mais significativa e qualificada. Indica-se a potencialidade das Cartas Pedagógicas como instrumento de avaliação nos processos de formação inicial.

Palavras-chave: Currículo. Licenciatura. Carta pedagógica.

ABSTRACT: This article emerges from the memories of the Pedagogy III course, part of the undergraduate degree in Physical Education at the Federal University of Rio Grande (FURG), with the aim of discussing the use of Pedagogical Letters as an evaluation instrument on curriculum concepts in the initial training of Physical Education teachers. The corpus consisted of 19 pedagogical letters, which were analyzed through Discursive Textual Analysis. The letters, creatively presented and grounded in theory, allowed students to weave their aspirations into the poetics of their writing, envisioning a more meaningful and qualified Physical Education. The study

highlights the potential of pedagogical letters as an assessment instrument in initial teacher training processes.

Keywords: Curriculum. Bachelor's degree. Pedagogical Letter.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se origina com base nas práticas e nos registros produzidos durante a disciplina de Pedagogia III, ofertada em 2024 para o curso noturno de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande - FURG (FURG). A disciplina foi centrada no estudo das teorias do currículo, além de aspectos didático-pedagógicos como o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação no contexto da Educação Física escolar.

Entre os temas debatidos com os/as estudantes nos encontros, refletimos sobre a concepção e entendimento de currículo, compreendendo-o como aquele que tanto legitima quanto marginaliza os saberes. Para Silva (1999, p. 77), “o currículo é uma construção social que seleciona, organiza e distribui saberes, contribuindo para a formação de identidades e subjetividades”. Assim, refletir criticamente sobre o currículo é fundamental para promover práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a transformação social.

O estudo aprofundado das teorias curriculares da educação descontina as diversas características e diferenças dos currículos tradicionais, críticos e pós-críticos. Para Mercês e Carmo (2024), as teorias curriculares fundamentam as finalidades e projeções da escola e de todos os objetos e sujeitos que a compõem; em se tratando das avaliações, é notável a diferença nos currículos tradicionais, críticos e pós-críticos.

A avaliação, na lógica do currículo tradicional, é centrada na medição de resultados, com foco na reprodução de conteúdo, sendo comum o uso de provas padronizadas e classificatórias, com a quantificação dos saberes dos/as estudantes. Já a avaliação pautada a partir dos currículos críticos é compreendida como parte do processo formativo, voltada à reflexão, ao diálogo e à transformação social. É realizada no sentido identificar dificuldades e superá-las para que as aprendizagens sejam significativas. Por sua vez, a avaliação com base nos currículos pós-críticos, rompe com a ideia de critérios fixos e universais. Mais plural, subjetiva e aberta às diferenças, valoriza as diversas formas de saber, de ser e de aprender, em um movimento de constante problematização das práticas educativas, sob um olhar atento e cultural (Apple, 2006; Sacristán, 2000; Silva, 1999).

Com base nisso, torna-se fundamental atentar aos processos avaliativos em todos os níveis educativos, escolhendo os instrumentos que mais se adaptem à proposta pedagógica do/a docente e ao grupo de estudantes. Nesse sentido, optou-se por utilizar, como parte do processo avaliativo dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG, as Cartas Pedagógicas. A Carta Pedagógica, conforme Camini (2012), configura-se como um texto redigido em formato epistolar, de maneira pessoal, subjetiva e dialógica, constituindo-se como um instrumento avaliativo/reflexivo de práticas educativas, experiências pedagógicas e processos formativos.

As Cartas Pedagógicas são formas mais livres e humanas de compartilhar os conhecimentos e experiências vividas, proporcionando a quem escreve uma maneira mais suave e mais acolhedora de expor seus sentimentos e reflexões. Como enfatiza Dickmann (2020), as Cartas Pedagógicas são propostas mais inclusivas, que permitem que as pessoas – neste caso, estudantes – se expressem de diversas formas, sentindo-se mais à vontade para escrever sobre o que lhes é solicitado ou sobre o que desejam.

Compreendemos que, utilizando-se as Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo em um curso de formação de professores/as, se tem a incorporação de parte do legado de Paulo Freire às práticas educativas. Segundo Freitas (2020), foi Freire quem apresentou, em sua obra *Pedagogia da Indignação*, o termo “Carta Pedagógica”, que passou a ser reinventada por muitos/as freirianos/as. Assim como Freitas (2020, p. 96), os/as disseminadores/as dessa modalidade de escrita entendem que o legado de Freire “desafia à reinvenção de seu pensamento”.

As Cartas Pedagógicas têm como característica fundamental o convite ao diálogo, um diálogo verdadeiro entre quem escreve e para quem se escreve. Como reforça Vieira (2017, p. 65):

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui um exercício de diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso.

Dickmann (2020, p. 40), ao se referir às dez características de uma Carta Pedagógica, reforça que a pessoa que escreve “compartilha seu mundo e sua vida com que lê”, pois as Cartas Pedagógicas, carregam com si o imperativo de um posicionamento político e social, um compromisso de quem escreve, para que o seu discurso seja aliado à sua prática educativa. Para Dickmann (2020, p. 47) as Cartas Pedagógicas têm o poder de “reforçar a alteridade e o compromisso entre os seres comunicantes”.

Reconhecemos o potencial da Carta Pedagógica como instrumento avaliativo crítico e criativo nos cursos de formação de professores/as e reiteramos que, além do que já foi sinalizado,

[...] a carta pedagógica é inclusiva, pois a escrita clássica é excludente, ao dar espaço, vez e voz somente aos letrados nos padrões tradicionais. Já a carta pedagógica está ao alcance de todos e todas, e poderá se expressar de infinitas maneiras (Dickmann, 2020, p. 43-44).

O fato de não se configurar como uma escrita clássica não tira de quem escreve a responsabilidade com a qualidade da escrita, com a apresentação de uma reflexão fundamentada, com o uso apropriado de conceitos e articulação com autores/as, bem como com cuidados linguísticos e

ortográficos. A Carta Pedagógica demanda uma rigorosidade metódica, criatividade e amorosidade; faz um convite ao diálogo, a partir de denúncias e de anúncios, na busca da utopia, do inédito viável.

As Cartas Pedagógicas são formas de expressão e compartilhamento de ideias. Instigam as pessoas a escreverem sobre suas experiências e aprendizagens, a fim de compartilharem seus conhecimentos de forma afetiva, singular e amorosa. Neste artigo, o objetivo é discutir o uso das Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo sobre as concepções de currículo na formação inicial de professores/as de Educação Física.

2 METODOLOGIA

Como já mencionado, o presente artigo parte de práticas e registros produzidos na disciplina de Pedagogia III, ofertada no segundo semestre de 2024 a uma turma composta por 19 estudantes do sexto semestre noturno do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG. O corpus da pesquisa foi constituído de 19 Cartas Pedagógicas escritas por esses/as estudantes, segundo a proposta avaliativa da disciplina. Os/As acadêmicos/as receberam um roteiro descritivo e explicativo sobre a proposta, conforme descrição a seguir:

Queridos(as) acadêmicos(as),

Conforme apresentado em aula e aceito pela turma, nossa avaliação sobre as teorias do currículo ocorrerá por meio da escrita de uma Carta Pedagógica, façam a leitura do capítulo de Freitas (2020), que enviarei no anexo, não esqueçam de se atentar aos cinco tópicos sugeridos por ela como passos que necessitam estar na sua Carta Pedagógica. Ou seja, “Sobre qual experiência e por quê; para quem e para quê; tema e o foco; qual a proposição e quais os principais argumentos que a sustentam e o que fazer para seguir em frente?” (Freitas, 2020 p.97). Solicito que o tema e o foco seja o currículo, em especial, a teoria curricular embasará a sua escola do futuro. Imagine a sua escola do futuro e direcione sua escrita pensando em qual teoria do currículo essencial para o desenvolvimento dessa escola, detalhando quais os motivos para sua escolha, lembre-se que pode e deve haver citações e referenciais para subsidiar a rigorosidade da carta pedagógica. Atenção não esqueça do título, destinatário (individual ou coletivo), palavras-chaves e referência, de três a seis páginas, as Cartas Pedagógicas podem ser escritas à mão ou digitalizadas.

Nesse sentido, os/as estudantes foram provocados/as a escrever uma Carta Pedagógica levando em consideração os elementos que a constituem: Sobre qual experiência se escreve e por quê; para quem e com qual finalidade; qual o tema e o foco da narrativa; qual a proposição e os principais argumentos que a sustentam; o que fazer para seguir em frente (Freitas, 2020).

Os/As autores/as das cartas analisadas neste artigo assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a utilização e análise de suas cartas com finalidade científica. Para

manutenção de sigilo, serão indicadas Cartas Pedagógicas seguidas de um número, quando excertos forem apresentados.

Para entendimento do corpus, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, concebida por Moraes e Galiazzi (2011), a qual se propõe a detalhar e interpretar sentidos e significados em um ciclo que envolve “desmontagem do texto, estabelecimento de relações, captura do novo emergente e processo auto-organizado” (Moraes; Galiazzi, 2011, p.14).

No processo analítico, a partir da leitura das 19 Cartas Pedagógicas foram destacados os sentidos e significados que demonstrassem o potencial das mesmas como um processo avaliativo na formação inicial de professores/as, observando como os/as estudantes destacavam os aprendizados relacionados ao currículo e o que almejam para a sua escola do futuro. A partir desse movimento construíram-se 95 unidades de sentido, que, a partir de suas relações e aproximações, foram agrupadas em categorias. As categorias finais, apresentadas no tópico a seguir, foram nomeadas como: O Currículo como Experiência de Transformação; A Docência como Travessia Dialógica e Emancipadora.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As Cartas Pedagógicas analisadas compõem um corpo discursivo crítico que revela tensões entre o currículo idealizado e o currículo vivido. As cartas expressam um sentimento comum de frustração com o currículo tradicional, frequentemente associado ao tecnicismo, à padronização e à desconsideração das realidades culturais e sociais dos/as estudantes, o que é ainda passível de ser detectado nos ambientes formativos - no caso deste estudo, na educação superior. Importante sinalizar que os/as acadêmicos/as de sexto semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG, autores/as das Cartas Pedagógicas, já transitam pelas escolas e desenvolvem mediações pedagógicas, sendo que alguns/algumas desempenham cargos de monitoria e estágios no ambiente escolar.

De modo geral, foi notório nas Cartas Pedagógicas, especialmente no que compete a avaliação da disciplina de Pedagogia III, que os/as acadêmicos/as entenderam as definições das teorias de currículo expostas na disciplina e que cada uma delas apresenta características distintas. Também demonstraram ter compreendido que o currículo é uma manifestação de poder e campo de disputa, no qual determinadas vozes são legitimadas enquanto outras são silenciadas.

A escolha das Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo foi uma estratégia para dar liberdade aos/as acadêmicos/as, futuros/as professores/as, para refletirem sobre os saberes teóricos e os articularem com os saberes das experiências vividas. O movimento de idealização da futura carreira profissional deu-se com amparo nas discussões propostas na disciplina de Pedagogia III.

Analizando-se os escritos, percebe-se o quanto compreenderam e aprenderam sobre o tema, pois conseguiram redigir Cartas Pedagógicas potentes, com aspirações que revelam o desejo por um currículo mais dialógico, crítico e conectado com as vivências e os contextos dos/as estudantes. A escrita de Cartas Pedagógicas configura-se como um movimento que vai ao encontro da educação

transformadora (Freire, 1996), denunciando a educação que ignora os saberes dos/as educandos/as e que tem foco na transmissão de conteúdos.

Freire (2010) defende uma educação problematizadora, em que os/as estudantes são protagonistas na construção do conhecimento, com aporte dos seus saberes e dos saberes desenvolvidos nos processos formativos, de forma que possam refletir sobre a realidade em que vivem e construir estratégias para sua modificação. Cabe ao/à educador/a, portanto, estimular a reflexão crítica, indo além das instituições educativas e incorporando propostas pedagógicas em que o contexto social e o momento histórico em que a sociedade se encontra sejam considerados. Nesse sentido, as Cartas Pedagógicas podem ser tidas como proposta avaliativa que contempla os pressupostos da educação transformadora sugerida por Freire (1996), conforme expresso nas categorias analíticas a seguir.

Na primeira categoria, “O Currículo como Experiência de Transformação”, os escritos ecoam que o currículo é um processo inacabado, que não é neutro e que pode vir a ser transformador. Com Freire (1971), entendemos a transformação como a capacidade de perceber e modificar as estruturas sociais injustas, a partir de um currículo contextualizado, democrático e problematizador. Macedo (2017) acrescenta que o currículo é um território de disputas e, como tal, deve ser constantemente tensionado, de modo a possibilitar a realização de práticas pedagógicas que contribuam para a justiça social e a formação de sujeitos críticos, sem se limitar ao ensino de conteúdos, mas promovendo reflexão, ação e transformação da realidade. Em uma das cartas, podemos perceber tal compreensão da relevância de um currículo problematizador:

Nossa escola defende que o currículo deve incluir práticas pedagógicas inclusivas, valorizando saberes populares e promovendo a participação ativa dos alunos de acordo com seus interesses. Quando afirmamos que a escola não deve ser mera reproduutora de estruturas sociais, ressaltamos a importância de transformar o espaço escolar em um ambiente que permita os alunos fazerem questionamentos e terem uma visão crítica do mundo. Isso também significa abrir um espaço para que suas vivências, culturas e contextos específicos sejam considerados como elementos essenciais na construção do conhecimento (Carta pedagógica 12).

O sentido de transformação, como apresentando por Pinzani (2012, p. 94), aponta que “[a] teoria crítica tem uma forte pretensão de aplicabilidade prática no que diz respeito à transformação da sociedade” e que não é estritamente voltada a “descrever o que tem de errado em tal sociedade, mas quer chegar a uma mudança social” (p. 94). Tal compreensão fez-se presente na Carta Pedagógica 13, quando anuncia que a mudança tem a ver com afastar-se de um currículo clássico, tradicional, que “*aborda apenas conteúdos estáticos e descontextualizados, que falha em preparar os estudantes para lidar com os desafios que o mundo apresenta*” (Carta Pedagógica 13).

Apple (2019) reforça que um currículo crítico deve ser dialógico, emancipador e voltado à superação das desigualdades estruturais presentes na sociedade. A Carta Pedagógica 18 convida

seus/suas leitores/as a empenharem-se na transformação do currículo tradicional, como exposto a seguir:

[...] como podemos, enquanto comunidade, assumir a responsabilidade de transformar o currículo em um instrumento que empodere nossos estudantes e promova a justiça social? Quais passos concretos podemos dar juntos para garantir que nossas intenções se traduzam em ações efetivas? Como podemos, juntos, ensinar nossas crianças a usar a tecnologia de forma consciente e saudável, aproveitando seus benefícios sem ignorar seus riscos? Convido todos vocês a participarem dessa reflexão e construção coletiva. Que tal iniciarmos um círculo de debates mensais, onde cada segmento da comunidade escolar possa compartilhar suas ideias e experiências sobre como transformar nossa escola? Esse diálogo é fundamental para que avancemos juntos rumo à escola do futuro que almejamos. (Carta Pedagógica 18).

O convite traz, em sua essência, a defesa de uma pedagogia crítica que promova a cidadania ativa ao fazer da escola um ambiente de resistência e de produção de significados, que contribua para que os/as estudantes se tornem seres capazes de enfrentar as desigualdades sociais (Giroux, 2022). Percebemos que a Carta Pedagógica 18 dialoga diretamente com os princípios da pedagogia freiriana, pois evidencia o compromisso com a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade social. Para Freire (1996), a educação não pode ser um ato de transmissão vertical de conteúdos e deve constituir-se como um processo dialógico, no qual educadores/as e educandos/as constroem juntos/as o conhecimento a partir da leitura crítica do mundo. Essa perspectiva é central para a teoria crítica do currículo, que recusa a neutralidade pedagógica e reconhece o currículo como político, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto promover a justiça social.

Na Carta Pedagógica 19, pode-se perceber o eco doloroso e potente de uma das estudantes, monitora de inclusão, que, a partir de sua experiência vivida, denuncia a persistência de uma pedagogia diretiva, autoritária e excludente. Sua escrita expõe o silenciamento de estudantes que não se enquadram na lógica da normatividade escolar, revelando o impacto violento de um currículo que valoriza a memorização e a disciplina, em detrimento da escuta, da pluralidade e da afetividade. Ao afirmar que “a educação precisa da abordagem pós-crítica”, a acadêmica não somente denuncia, mas também anuncia a possibilidade de outras formas de ensinar e de aprender – mais abertas, relacionais e sensíveis às singularidades dos sujeitos.

Tudo que eu vivenciei na escola como monitora só me mostrou como é difícil ser professor, mas mais difícil que isso é ter uma gestão acima de nós que não sabe o que está fazendo. Eu vejo essa educação como a Teoria do Currículo Tradicional, com uma pedagogia diretiva, onde o silêncio precisa predominar, o professor é o único que sabe de tudo, o ensino é através da rigidez, e o que é importante para o aluno é ele memorizar o conteúdo, ou seja, o aluno inclusivo que faz barulho e que não consegue aprender dessa maneira precisa levar para “andar no pátio” para não atrapalhar os outros que precisam memorizar esse conteúdo. Não é isso que

queremos, muito menos o que as crianças querem. A educação precisa da abordagem Pós Crítica, que tem como foco a transformação, exploração das diversidades, adaptação do currículo conforme a necessidade do aluno, junto a isso uma pedagogia relacional, onde podemos sim aprender com os alunos e que o professor não é o detentor do conhecimento (Carta Pedagógica 19).

O apontado pela estudante alinha-se à teoria pós-crítica do currículo, que, como argumenta Silva (1999), busca compreender o currículo como um campo de significações e disputas simbólicas, no qual se definem o que pode ser ensinado e quem pode falar. Há de se considerar que a escola não é neutra e que o currículo, longe de ser apenas um conjunto de conteúdos, é um artefato cultural carregado de ideologias. As Cartas Pedagógicas foram escritas em sintonia com os argumentos de Silva (1999), conforme podemos perceber nos excertos a seguir:

No entanto, para que esse modelo seja implementado, será necessário um trabalho árduo de transformação, principalmente no modo como muitos professores e até mesmo pais enxergam a educação. Muitos professores ainda acreditam que o papel dos alunos é apenas sentar em fileiras e ouvir passivamente, sem espaço para questionar ou discutir temas importantes (Carta Pedagógica 2).

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa" (Carta Pedagógica 6).

A construção do currículo escolar é um desafio contínuo, mas também é um ato de coragem e compromisso com a transformação social (Carta Pedagógica 7).

A partir dos escritos acima, entendemos que os/as estudantes compreendem que o currículo, longe de ser apenas um conjunto de conteúdos, é um artefato cultural carregado de ideologias. Assim, observa-se que as Cartas Pedagógicas questionam o currículo dominante e propõem um currículo em disputa, que emerge das margens e convoca toda a comunidade escolar à escuta, à negociação e à coautoria dos saberes. No mesmo sentido, a segunda categoria, intitulada “A Docência como Travessia Dialógica e Emancipadora”, aponta para a compreensão da docência como um processo contínuo e inacabado, difícil, mas também factível. Uma docência que se constrói na e pela travessia, de si para o outro e outra, do silêncio para a escuta, do conteúdo para o sentido, da técnica para a humanidade. A partir da análise das Cartas Pedagógicas, fica explícito o convite a pensar a docência como um contínuo processo ético, político e afetivo – “um processo de construção do conhecimento que envolve a afetividade e o compromisso com a transformação da realidade dos educandos” (Freire, 1996, p. 31).

Além disso, é fundamental considerar a proposta do currículo com enfoque crítico-emancipador, já que o currículo contribui significativamente para que os/as estudantes compreendam

a realidade em que vivem e atuem sobre ela. Essa perspectiva busca instituir nos currículos os temas sociais, culturais e ambientais relevantes, promovendo o reconhecimento da diversidade e o respeito aos diferentes saberes e vivências. Tal currículo fortalece uma educação mais inclusiva, justa e voltada à formação cidadã, na qual os/as estudantes são incentivados/as a se tornarem agentes de transformação de uma sociedade mais democrática e solidária (Freire, 2010).

As Cartas Pedagógicas analisadas enfatizam que, mesmo em meio às dificuldades da profissão, existe a possibilidade de reinvenção, sendo necessário que o/a professor/a se (re)signifique nas pequenas práticas cotidianas, como evidenciado por um estudante:

Mais do que transmitir conteúdos, educar é criar condições para que todas as crianças, independente das suas dificuldades, elas possam se sentir parte do coletivo e desenvolver suas potencialidades. Pretendo levar esses aprendizados para minha atuação futura, seja nos próximos estágios ou quando estiver em sala de aula como professor formado (Carta Pedagógica 1).

A reflexão demonstra o desejo de ser um educador disponível ao longo de sua trajetória, indo ao encontro do preconizado por Freire (1996, p. 115) ao destacar que “ensinar exige querer bem, coragem e disponibilidade para o encontro”. Do mesmo modo, na Carta Pedagógica 3, lê-se que a docência é “um exercício de diálogo, evidenciando a intencionalidade de acordo com as perspectivas e intencionalidades”. Nesse sentido, fica evidente que, na compreensão dos/as estudantes, o diálogo se afirma como elemento estruturante da prática pedagógica, como princípio fundante da relação pedagógica, como apontou Freire (1996, p. 66) ao afirmar que o diálogo “é o encontro amoroso dos que meditam sobre o mundo e dos que querem transformá-lo”. As Cartas Pedagógicas analisadas sugerem a urgência da reorganização dos currículos, especialmente do componente curricular da Educação Física. Os/As acadêmicos/as indicaram a necessidade de superar o currículo tradicional e de repensar as práticas pedagógicas, já que as marcas do currículo tradicional perpassam o ensino superior e a educação básica, como evidenciam os seguintes excertos:

[...] estudei na educação básica, sem ter direito de saber os critérios da avaliação, era aquilo e pronto, imposto (Carta Pedagógica 8).

Especialmente em uma das disciplinas da área da saúde na graduação, não havia de fato um diálogo entre os colegas e nem entre as diferentes temáticas, o conteúdo era posto (Carta Pedagógica 5).

É necessário criar um ambiente onde as opiniões de todos sejam ouvidas e onde o diálogo entre conhecimentos formais e informais ocorra de maneira contínua (Carta Pedagógica 15).

O estudo dos diferentes currículos na disciplina de Pedagogia III, juntamente com a possibilidade de reflexão crítica, possibilitou aos/as acadêmicos/as ancorarem suas escolas do futuro em um currículo no qual “*a diversidade e o diálogo se tornam extremamente importante, porque os contextos sociais dos alunos também passam a ser conhecimentos estudados nas aulas*” (Carta Pedagógica 4). No mesmo sentido, a utopia da reconfiguração do currículo e, por consequência, da escola, é expressa no registro a seguir:

Ao visar o futuro da nossa escola (imaginária), vejo uma oportunidade única de repensarmos o currículo que temos e de imaginar um modelo mais inclusivo, reflexivo e preparado para os desafios da atualidade. Para mim, a educação não pode ser uma simples transmissão e reprodução de técnicas e de conteúdos, mas um processo vivo, dinâmico e contínuo em que a cultura seja o ponto de partida (Carta Pedagógica 11).

Neira e Nunes (2022) afirmam que a cultura deve ser vista como a base de todo processo educativo, o que também foi evidenciado por um/a estudante, ao manifestar que: “*a prática pedagógica necessita ser flexível e adaptada ao contexto dos estudantes, considerando suas realidades culturais, sociais e econômicas*” (Carta Pedagógica 14). Torna-se importante prestar atenção na trajetória dos/as estudantes, interessar-se por eles/as, visto que a estreita e efetiva relação docente-estudante é pressuposto da educação humanizadora.

Pela primeira vez me impus em algo, pela primeira vez denunciei algo que de certa forma já era falado desde o primeiro ano, porque tu me deixaste à vontade, e, diferentemente do que eu sempre observava em outros tempos, as coisas não ficaram “por baixo do pano”, Em todas as tuas aulas tu reservava os teus momentos para tratar deste lado humano, o que ficava no meio de todas as tuas falas, que tu sempre conseguias alocar muito bem, e sempre sabemos quando as coisas são verdadeiras e bem intencionadas, e as tuas com certeza eram (Carta Pedagógica 9).

O ato responsável pela docência alicerça-se em Freire (1996, p. 36), que afirma: “a prática educativa exige a coerência entre o que se diz e o que se faz”. Promover a emancipação requer escuta e acolhimento das causas, das alegrias e das dores, porque potencializa a construção de saberes voltados à autonomia, de forma a romper com silêncios impostos ao longo dos processos formativos.

Ao denunciar os currículos tradicionalmente impostos, como nas cartas 8 e 10, os/as graduandos/as defendem um currículo que “não seja o espelho da sociedade como está, mas o projeto de sociedade que se deseja” (Apple, 2006, p. 46). Um currículo que rompa com as lógicas colonizadoras, técnicas e universalizantes, que incorpore as vivências e culturas dos/as estudantes como legítimas formas de conhecimento. Diante disso, vê-se a importância do/a docente que ensina pela escuta, pela sensibilidade, que cria fissuras no sistema educacional tradicional e amplia os horizontes da escola como ambiente democrático e multicultural. Na Carta Pedagógica 17, é possível

perceber a preocupação com um currículo em que se percebam e se levem em consideração as características locais:

[...] dialogar com a nossa cultura riograndina, agregando temas como a importância de nossa história portuária, as práticas culturais locais (como as festas/tradições populares e os esportes regionais) e as questões socioambientais que afetam nosso município (Carta Pedagógica 17).

Nessa perspectiva, Freire (2010) defende uma pedagogia comprometida com a escuta sensível, o respeito às diferenças e a transformação da realidade por meio da ação reflexiva. Diniz-Pereira e Zeichner (2019), tratando da interculturalidade no contexto brasileiro, ratificam a necessidade de romper com visões hierarquizantes entre culturas e de construir práticas pedagógicas que promovam a equidade cultural e o reconhecimento mútuo.

A docência que emerge dessas reflexões descontina posicionamentos e aspirações mais humanizadas porque parte do princípio de inacabamento, de consciência dos limites pessoais. Ao mesmo tempo, é uma docência sensível, que se deixa afetar por vivências e histórias, a fim de resistir às imposições normativas de currículos excludentes, enraizados ao longo do tempo e endurecidos com a ideia de uma sociedade das racionalidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos as Cartas Pedagógicas como um instrumento avaliativo sobre as concepções de currículo significativo à formação inicial de professores/as. Elas se mostraram relevantes, na medida em que ficou nítida a apropriação dos temas debatidos e estudados na disciplina de Pedagogia III. Além da intensa imersão na proposta que convocava a pensar em um currículo do futuro e a embasar as escolhas com rigor, as Cartas Pedagógicas possibilitaram o diálogo com a teoria. Dentre as categorias de análise, “O currículo como experiência de transformação” e “A docência como travessia dialógica e emancipadora”, as Cartas Pedagógicas podem ser consideradas um instrumento avaliativo promotor da reflexão crítica sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

A partir das Cartas Pedagógicas, podemos inferir que se faz necessária a superação do currículo tradicional, pautada em uma prática dialogada, sensível e comprometida com a emancipação dos sujeitos, rompendo com a lógica bancária da educação. Um futuro parece ter se iniciado nas reflexões expostas neste artigo, as quais evidenciam que a reconfiguração do currículo pode reverberar em processos formativos mais democráticos e interculturais, com o reconhecimento e valorização de todos/as estudantes, assim como a legitimação dos diferentes saberes, impulsionando a promoção da educação voltada à justiça social.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- APPLE, Michael W. Currículo e poder: questões contemporâneas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Outras Expressões, 2012.
- DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org.). Cartas Pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. p. 37-51. Disponível em: <http://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. Formação de Professores S/A: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre cartas pedagógicas: um convite à escrita. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Leituras de Paulo Freire: uma triologia de referência. 2 ed. New York: Editora BeM, 2020. p. 96-101.
- GIROUX, Henry A. Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance. Nova Iorque: Bloomsbury Academic, 2022.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: território contestado. São Paulo: Cortez, 2017.
- MERCÊS, Jéssica Gomes das; CARMO, Edinaldo Medeiros. As teorias de currículo nos documentos educacionais brasileiros. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. e66076, abr. 2024. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66076>. Acesso: 3 de jul. 2025.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Maria Isabel Antunes-Rocha. Currículo cultural: diálogos na formação de professores e professoras em tempos de políticas de morte. Campinas: Papirus, 2022.
- PINZANI, Alessandro. Justiça, crítica e democracia: ensaios de teoria crítica. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65-66.

AGRADECIMENTOS

A vocês, alunos e alunas da graduação, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande - FURG, que contribuíram de maneira relevante à elaboração do artigo, nossa certeza de que já são professores e professoras engajados/as com um futuro mais humano e mais comprometido com a justiça social.

Recebido em: 6 de julho de 2025.

Aprovado em: 9 de outubro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13903>

ⁱ Patrícia da Rosa Louzada da Silva. Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL), professora na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), integrante do Grupo de Pesquisa UTOPIA, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGdu). Capão do Leão, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543795345106592>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0259-299X>

E-mail: patricia_prls@hotmail.com

ⁱⁱ Fabiana Celente Montiel. Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Líder do UTOPIA - Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7208001902484898>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-6703>

E-mail: fabianamontiel@ifsul.edu.br

ⁱⁱⁱ Danielle Müller de Andrade. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Líder do GEPTEA- Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Educação Ambiental.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4516190033005586>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4952-7570>

E-mail: danielleandrade@ifsul.edu.br