

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Islei Gonçalves Rabelo, Francely Aparecida dos Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5278>

Submetido em: 2022-12-16

Postado em: 2023-01-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ISLEI GONÇALVES RABELO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8790-6021>

[<islei.rabelo@unimontes.br>](mailto:islei.rabelo@unimontes.br)

FRANCELY APARECIDA DOS SANTOS<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0521-1910>

[<francelly.santos@unimontes.br>](mailto:francelly.santos@unimontes.br)

<sup>1</sup> Unimontes. Montes Claros, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Unimontes. Montes Claros, Minas Gerais (MG), Brasil.

**RESUMO:** Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado realizada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no ano de 2020. O objeto de estudo foi a relação de teoria e prática no curso de Pedagogia, de modo a refletir a formação de professores. O estudo teve como objetivo distinguir a concepção de teoria e prática que está inserida nos documentos curriculares oficiais que organizam e constituem o referido curso. O processo metodológico ancorou-se na revisão de literatura e na pesquisa de campo por meio do procedimento de análise documental realizada no Projeto Político-Curricular (PPC) do curso de Pedagogia e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. A perspectiva de análise sustentou-se na premissa de que, se a educação é um ato político e o alcance da prática pedagógica se concretiza na prática social, possivelmente, a formação de professores se ergue por meio do conceito que as políticas públicas têm de educação, sujeito e sociedade. Logo, as políticas educacionais para a formação de professores se efetivam, também, por meio das políticas públicas curriculares cujos princípios, fundamentos e procedimentos são constituídos a partir das DCN para a formação docente. A investigação evidenciou que a possibilidade de transformação da sociedade contemporânea, que massifica e oprime a classe popular, pode estar, também, no processo educacional, cuja contribuição do professor seja capaz de refletir, construir e operacionalizar uma prática pedagógica que vincule sua ação docente intencionalmente à prática social.

**Palavras-chave:** Currículo, formação de professores, política educacional.

## THE EDUCATIONAL POLICY IN BRAZIL AND ITS RELATIONSHIP WITH THE CURRICULUM IN TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** This article is an excerpt from a Master's research carried out about the Pedagogy course at the State University of Montes Claros (Unimontes), in the year 2020. The object of study was the relationship between theory and practice in the Pedagogy course, in order to rethink teacher training. The study aimed to distinguish the conception of theory and practice that is inserted in the official curriculum documents that organize and constitute the course previously mentioned. The methodological process was anchored in the literature review and in the field research through the document analysis procedure, which was carried out in the Political-Curricular Project (PCP) of the Pedagogy course and in the National Curricular Guidelines (NCG) for teacher training. The perspective of analysis was based on the premise that, if education is a political act and the reach of pedagogical practice is materialized in social practice, possibly teacher training arises through the concept that public policies have of education, subject and

society. Therefore, educational policies for teacher training are implemented, as well, through curricular public policies, whose principles, foundations and procedures are constituted from the NCG for teacher training. The investigation demonstrated that the possibility of transformation of contemporary society, which massifies and oppresses the popular class, may also be in the educational process, whose teacher's contribution is capable of reflecting, building and operationalizing a pedagogical practice that intentionally links their teaching action to social practice.

**Keywords:** Curriculum, teacher training, educational policy.

## **LA POLÍTICA EDUCATIVA EN BRASIL Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

**RESUMEN:** Este artículo es un recorte de una investigación de Maestría realizada en el curso de Pedagogía de la Universidad Estadual de Montes Claros (Unimontes), en el año 2020. El objeto de estudio fue la relación entre teoría y práctica en el curso de Pedagogía, con el fin de reflejar la formación del profesorado. El estudio tuvo como objetivo distinguir la concepción de teoría y práctica que se inserta en los documentos curriculares oficiales que organizan y constituyen el referido curso. El proceso metodológico se ancló en la revisión bibliográfica y la investigación de campo a través del procedimiento de análisis documental realizado en el Proyecto Político-Curricular (PPC) del curso de Pedagogía y en las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la formación docente. La perspectiva de análisis partió de la premisa de que, si la educación es un acto político y el alcance de la práctica pedagógica se materializa en la práctica social, posiblemente la formación docente surge a través del concepto que las políticas públicas tienen de educación, sujeto y sociedad. Por lo tanto, las políticas educativas para la formación docente también se implementan a través de las políticas públicas curriculares cuyos principios, fundamentos y procedimientos se constituyen desde las DCN para la formación docente. La investigación mostró que la posibilidad de transformar la sociedad contemporánea, que masifica y oprime a la clase popular, puede estar también en el proceso educativo, cuyo aporte docente es capaz de reflexionar, construir y operacionalizar una práctica pedagógica que vincule intencionalmente su acción docente a la práctica social.

**Palabras clave:** Currículo, formación docente, política educativa.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “Teoria, prática e formação pedagógica no curso de Pedagogia”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em 2021, e realizada no curso de Pedagogia da Unimontes, no ano de 2020. O objeto de estudo foi a relação de teoria e prática no curso de Pedagogia, de modo a refletir a formação de professores.

O mundo muda constantemente. As pessoas também. A própria dinâmica social é geradora de transformações contínuas. Não intencionamos avaliar a qualidade das mudanças, mas refletir sobre elas e a frequência e rapidez com que ocorrem no mundo. Em meio a esse movimento, pretendemos situar a formação de professores enquanto atividade mediadora entre o sujeito e a construção do conhecimento, a partir das influências ideológicas presentes na cultura humana. Também, enquanto um trabalho realizado de forma proposital, intencional e conduzido pela finalidade de afiançar a difusão das possibilidades suscitadas no e pelo processo histórico de desenvolvimento humano. Autores como:

Saviani (2008, 2008a, 2009, 2009a, 2010), Freire (1987, 2009) e Veiga (1992), ao considerarem a educação como um ato político, com grande potencial de interferência na transformação social, afirmam que a formação de professores deve ter como base a realidade no seu contexto histórico, social e cultural, com sua complexidade e contradições tão mais significativas para a construção de uma prática pedagógica emancipada.

Freire (1996) explica que a construção de uma consciência reflexiva e crítica em cada um dos sujeitos envolvidos no processo de educação escolar demanda, por parte de cada um, o reconhecimento de que a educação não é neutra, ao contrário, é um ato político.

Segundo Lawn (2000, p. 70), “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou”, de modo a retratar o entendimento que o sistema educacional, enquanto política pública, tem de educação, a partir do qual emana seu projeto educacional. Daí, a consciência de que não existe uma prática educativa neutra, assim como não existe conhecimento ou política educacional neutros. O tecido social numa sociedade dividida em classes, cujo critério de formação seja a condição econômica do sujeito, como é posto pelas sociedades capitalistas, está permeado pela política dos interesses dominantes. Quanto mais o professor for consciente dessa condição, mais poderá contribuir no sentido de superação de práticas que ratificam as relações determinadas pelos critérios de reprodução social.

Consequentemente, discutir a formação de professor mediante à dinâmica da transformação social pode trazer em si um caráter mobilizador, justamente por seu próprio apelo que defende a participação do homem enquanto sujeito, como o principal elemento de intervenção democrática sobre o contexto social.

A perspectiva de análise deste artigo sustentou-se na premissa de que, se a educação é um ato político e a prática pedagógica é efetivada na prática social, compreendemos que a formação de professores pode retratar o entendimento que sua política pública tem de educação, sujeito e sociedade. Assim, entendemos que as políticas educacionais para a formação de professores se efetivam por meio das políticas públicas curriculares, cujos princípios, fundamentos e procedimentos são organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Esta discussão nos permitiu versar sobre amplas relações que ora se impõem, ora se estabelecem entre a política de formação de professores, as políticas curriculares para os cursos de formação de professores, a escola e a sociedade, numa dimensão de relação entre teoria e prática, dicotômica ou numa visão de unidade. Toda essa complexidade, quando imposta ou estabelecida, constrói-se historicamente a partir de relações do homem com e sobre o mundo, de lutas engendradas pelas diferentes classes sociais, cada uma defendendo seus respectivos interesses: seja das camadas populares, seja da elite que impõe o poder a partir do capital num meio que é reconhecido como a sociedade do conhecimento.

Compreendemos, diante da tessitura construída, que a formação de professores, a partir das políticas públicas que a definem, demanda uma busca constante pela superação da dicotomia na relação de teoria e prática, tendo em vista formar profissionais em condições de participar dos rumos das políticas curriculares para o curso de Pedagogia. Ademais, construir uma prática pedagógica autônoma para que se estabeleça o conhecimento da totalidade do conjunto filosófico, epistemológico e pedagógico, de forma indissociável.

Assim, este artigo tem como objetivo distinguir a concepção de teoria e de prática que está inserida nos documentos curriculares oficiais que organizam e constituem o curso de Pedagogia, uma vez que concebemos a educação como um ato político e que, conseqüentemente, traz em si grande poder de transformação social.

O processo metodológico ancorou-se na revisão de literatura e na pesquisa de campo por meio do procedimento de análise documental realizada no Projeto Político-Curricular (PPC) do curso de Pedagogia e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores.

O currículo dos cursos de formação de professores, entre eles, o curso de Pedagogia, é pensado conforme o entendimento das políticas públicas curriculares, cuja argumentação operacionaliza-se nos documentos de democratização das Instituições de Ensino Superior (IES), mais objetivamente, no Projeto Político de Curso (PPC); daí a necessidade de abordar algumas questões sobre currículo.

Por fim, nas considerações, compreendemos que a formação de professores, com base nas políticas públicas que a definem, demanda, cotidianamente, a problematização da relação de teoria e prática na práxis pedagógica, de modo a refletir a prática educativa no universo da totalidade, a partir da realidade da docência e da diversidade das formações, mediante as condições de trabalho postas pelas políticas públicas.

Ao problematizar a realidade da docência e a práxis pedagógica como prática educativa, entendida como social, fomos levados a optar por distinguir a concepção de teoria e prática presente nos documentos curriculares oficiais que organizam e constituem o curso de Pedagogia da Unimontes. Nessa perspectiva, priorizamos trabalhar com as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, 2/2015 e 2/2019 (BRASIL, 2002, 2015, 2019), por se constituírem políticas públicas de formação de professores e, também, porque o currículo do referido curso estrutura-se a partir de seus princípios, fundamentos e procedimentos. Ressaltamos que a DCN 2/2019 foi um elemento que sua visibilidade manifestou-se necessária no decorrer da pesquisa por também se constituir política pública de formação de professores.

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Conforme o Artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a educação é um direito social, e no Artigo 1º, consta que o Brasil se constitui um Estado social de direito de inspiração democrática. O exercício da concretização desses dispositivos legais demanda o respeito aos direitos individuais e sociais do cidadão e se operacionaliza por meio das políticas públicas, entre elas, a educação.

Pensar em educação como direito social acarreta a necessidade de também pensar o sentido e o significado de política pública que, segundo Canela Júnior (2011, p. 129), é “o conjunto de atividades do Estado tendentes a seus fins, de acordo com metas a serem atingidas. Trata-se de um conjunto de normas (Poder Legislativo), atos (Poder Executivo) e decisões (Poder Judiciário) que visam à realização dos fins primordiais do Estado”.

A partir dessa assertiva, pode-se entender que as políticas públicas são elaboradas e executadas pelo Estado, que toma as mais importantes decisões no que diz respeito ao atendimento aos direitos básicos do cidadão brasileiro. Nessa conjuntura, é importante realçar que, de acordo com Duarte (2007), as leis por si mesmas deixam de ser objetos de excelência dos direitos sociais, uma vez que a intervenção estatal se dá por meio das políticas públicas que se constituem objetos de primazia.

## Para Teixeira (2002), políticas públicas

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

O autor deixa claro que as políticas públicas, até mesmo por serem elaboradas pelo poder público que envolve grupos com diferentes desejos e intenções, têm íntima relação com o “poder”, e para que estas sejam realmente públicas, faz-se necessário atentar para o fato de que sejam consequências do debate coletivo, destinando seus serviços às camadas sociais que realmente dependem que tais ações do poder público sejam reais e de qualidade social. Teixeira (2002, p. 3) complementa esclarecendo que as políticas públicas “visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade” e são elaboradas pelo Estado, por grupos sociais cuja visão de mundo, na maioria das vezes, se opõe aos interesses de seus beneficiários. Portanto, as políticas públicas podem ser impregnadas por diferentes juízos, valores conflituosos e até mesmo contraditórios.

Já Boneti (2007, p. 74) define políticas públicas como o “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Ao tratarmos de políticas públicas, é importante deixar claro que estas se organizam e se implementam a partir ou por meio de relações fundamentais estabelecidas com o Estado, ou melhor, entre a concepção de Estado e as políticas que este implementa.

De acordo com Silva *et al.* (2017), as relações que podem se estabelecer entre os povos que habitam um mesmo espaço demandam a criação de instrumentos com o objetivo de proporcionar o consenso entre esses sujeitos, bem como a proteção de seus direitos. A convivência advinda das relações que se estabelecem a partir da existência de tais instrumentos também pode proporcionar o reconhecimento, por parte de outros povos, do espaço enquanto um território nacional. Assim, nasce e se estrutura o Estado com a função primeira de proporcionar o consenso e os direitos coletivos. Ainda, segundo Silva *et al.* (2017), com o desenvolvimento do Estado, nasce a visão do Welfare State, procurando atender às demandas de seu povo a partir e por meio das políticas públicas:

Estado do Bem-Estar-Social – atribui ao Estado responsabilidades sociais, devendo este, garantir padrões mínimos na área da saúde, educação, renda, habitação e seguridade social, dentre outras proteções, a todos os cidadãos. Trata-se, portanto, de um estado provedor, o qual direciona governos a traçarem políticas públicas que fortaleçam e atendam às características demandas pela população (SILVA *et al.*, 2017, p. 31).

Porém, ao considerar que as políticas públicas se posicionam dentro de um modelo de Estado, conforme os paradigmas sociais de cada momento histórico, na contemporaneidade, tais políticas são editadas com fundamento nas demandas das transformações da sociedade capitalista, de organização Política Neoliberal e economia globalizada. De acordo com Höfling (2001, p. 31-32), as políticas públicas “são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada

formação social [...]. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”.

A partir desses novos paradigmas, essas políticas públicas passaram a manifestar, em suas determinações, a lógica do mercado cuja ideologia prepondera sobre os interesses da população para quem tais serviços se destinam. Ou seja, o “Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe” (HÖFLING, 2001, p. 33). Segundo Silva *et al.* (2017),

[...] as ações do governo sempre estão fundamentadas no poder político, na barganha de interesses políticos, em estratégias partidárias e ideologias de diversos segmentos da sociedade. As disputas por áreas que venham a ser contempladas nas políticas de governo dinamizam o debate, reunindo grupos sociais, empresários dentre outras organizações, e pressionando o governo para atender determinadas demandas (SILVA *et al.*, 2017, p. 31-32).

Em consenso com as ideias de Lauande (2013), inferimos que o Estado brasileiro, enquanto colaborador da ideologia inerente à Globalização e ao Liberalismo Econômico, assumiu a proposição de políticas públicas respaldadas na deliberação do mercado econômico com difíceis consequências para o Estado e, principalmente, para a educação: “os argumentos neoliberais levam os princípios da política de regulação econômica e social a perderem força e a serem substituídos por velhas concepções políticas de Estado com nova performance” (LAUANDE, 2013, p. 2). Dessa forma, a partir da concepção de Estado Mínimo, a responsabilidade com a política pública e social é transferida para a sociedade civil.

Em síntese, no tocante ao papel do Estado na elaboração e implementação das políticas públicas, pode-se resumir que: “a implantação de políticas neoliberais, no Estado brasileiro, deixaram de considerar os graus de desarticulação social presente nos espaços onde são operacionalizadas as ações e o arcaísmo existentes nas suas estruturas de organização da administração, na divisão de poderes” (LAUANDE, 2013, p. 9).

De acordo com Scheinvar (2009), as classes sociais que dependem das políticas públicas esperam que o Estado desenvolva ações em condições de proporcionar a igualdade social, apesar do sentimento de “frustração dessa esperança perante a contundente arbitrariedade com que ele é gerido” (SCHEINVAR, 2009, p. 31). Segundo a autora, o Estado, por meio de um discurso soberbo, afiança promessas de garantias políticas sociais de modo a gerar expectativas, ao passo que a operacionalização gera de fato “a discriminação e a exclusão, [...] desacreditando o discurso político”, e a “política social no Brasil tem sido um espaço de reprodução da pobreza por meio da produção da exclusão social” (SCHEINVAR, 2009, p. 50).

O Estado brasileiro emite discursos paternalistas, morais, com promessas muito além de seu alcance que, embora contraditos historicamente pela gestão da política pública, são capturados como compromissos, como verdades a serem cumpridas, criando a ilusão do igualitarismo que as práticas se encarregam de vedar. Este é o feitiço da política pública: o uso de discursos internacionalmente avançados para camuflar práticas que têm efeitos permissivos por não serem reveladas e coagidas, estimulando a violação dos direitos firmados em lei. [...] o Estado brasileiro produz a violação dos direitos [...] (SHEINVAR, 2009, p. 31-32).

Reiteramos que a educação é um direito social, e como tal, operacionaliza-se por uma política pública, sendo parte integrante das políticas públicas sociais do Brasil. A partir dessa premissa, Saviani

(2008b, p. 7) ressalta que “a política educacional diz respeito às decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Enquanto política pública, o poder público deve constituir-na de maneira a priorizar o atendimento qualitativo da população que demanda seus serviços, ampliando a possibilidade de equidade.

Posto que nas relações econômicas estatais as políticas sociais são ações reguladoras que controlam a força de trabalho, consoante ao que nos apresenta Maroneze e Lara (2009), a política social é

[...] a política social do Estado burguês e atende as demandas da ordem monopólicia. Nesse sentido, as formas de intervenção do Estado são condicionadas pelas relações de produção, e a cada fase de desenvolvimento do capital, há formas específicas de intervenção nas relações econômicas e sociais (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3280).

Oliveira e Duarte (2011, p. 75-76) definem políticas públicas educacionais “como programa de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação”.

Ferreira e Santos (2014), citando Oliveira (2010), conceituam as políticas educacionais em relação às políticas públicas da seguinte maneira:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010 apud FERREIRA; SANTOS, 2014, p. 148).

Assim, a partir das definições apresentadas, passamos a contextualizar, nesta tessitura, a discussão sobre as políticas públicas de formação de professores, com ênfase nas DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, uma vez que a organização curricular do curso de Pedagogia da Unimontes, nosso lócus de pesquisa, estrutura-se a partir dos princípios, fundamentos e procedimentos dessa política educacional e curricular.

Segundo Malanche e Duarte (2018), a política educacional emana de uma sociedade capitalista, que traz ideologicamente impregnada em suas relações a contradição dos interesses entre as classes sociais. Nesse contexto, a escola, que tem por função maior a difusão e a socialização do conhecimento construído historicamente, enfrenta as imposições ideológicas do capital de que o conhecimento não pode estar, da mesma maneira, ao alcance de todos, indistintamente.

Ainda, consoante às autoras, esse conflito vivido pela escola vem sendo tratado por corporações internacionais – como o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) – e operacionalizado pelo Estado com a finalidade de impedir o acesso ao conhecimento científico e filosófico que, segundo Saviani (2009), pode se constituir em instrumento de luta para as camadas populares.

Discutir currículo é extremamente complexo. Para manifestar essa complexidade, recorreremos a Silva (2001, p. 10), quando afirma que “a tradição crítica compreendeu, há muito, que o

currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”. Na mesma obra e página, o autor situa o currículo no real grau de importância de que é investido, ao afirmar que “ele tem uma posição estratégica [...] precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”.

Ao considerarmos a complexidade e a multiplicidade que pode envolver a definição e o entendimento de currículo, e com a pretensão de explicitar o conceito que fundamenta nossa compreensão, visto que uma das principais funções da escola é selecionar a partir do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade os conteúdos essenciais à constituição do ser humano, corroboramos as ideias de Saviani (2011, p. 13): “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Ratificando nosso ponto de vista sobre o conceito de currículo e em consonância com as perspectivas dos autores acima citados, Silva (1996) afirma:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados (SILVA, 1996, p. 23).

Silva (2001) afiança que é exatamente nessa sociedade na qual convivem os contrários que os professores vivem situações de análises que podem levá-los a um processo crítico que, por meio da problematização dessa realidade, emerge o processo do currículo como prática de significação, ou seja, os professores são agentes de mudança. Os docentes envolvidos no processo de construção, organização e implementação curricular não podem fazê-lo pautado numa perspectiva de que a verdade emerge da lógica de mercado muito pouco social e que o público se confunde com o privado. Essa lógica de compreensão social gera uma identidade de consumo com força suficiente para manter as relações de reprodução do capital como se apenas uma classe fosse detentora da verdade.

Como o interesse aqui, neste momento, incide sobre as políticas de formação de professores, inferimos, a partir de Mazzeu (2011, p. 148), que “as demandas de reestruturação produtiva para a formação [...] do trabalhador [...] têm sua difusão intensificada no Brasil a partir da década de 1990”. Nesse contexto, está a reforma estrutural e curricular efetivada na política pública de formação de professores que “deve ser compreendida como estratégia política de reforma do Estado [...]”, cuja finalidade “consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital” (MAZZEU, 2011, p. 148-149), e “se expressam por dispositivos, legislações, discursos e práticas, programas, projetos, publicações, normas, acordos, tratados e convenções assinados pelos governos nacionais” (SILVA, 2020 – IV CONEF/UNIMONTES).

Tendo em vista adaptar as transformações sociais geradas a partir dos anos de 1990 pela nova ordem social aos seus próprios interesses, novas relações entre o Estado e a sociedade se estabeleceram. Relações que aos poucos retiram a autonomia do Estado, que passa a se apresentar como o reflexo da base econômica. Essas transformações sociais, provocadas pelo capitalismo, impuseram ao Estado um lugar de pouca representatividade social, uma vez que o processo mercadológico é quem define os rumos da sociedade.

Assim, as reformas ocorridas a partir das prescrições dos organismos internacionais objetivavam redesenhar a sociedade de modo que o Estado perdesse poder no exercício das políticas públicas destinadas às classes sociais que dependem de acesso aos seus direitos na utilização desses serviços públicos. O Estado Mínimo para as políticas públicas porque tenciona a privatização, desregulamentação e a terceirização.

Segundo Maroneze e Lara (2009),

A aplicação das reformas estruturais nos países periféricos provocou, assim, um verdadeiro desajuste social, uma vez que as agências BM e FMI definiram novas funções ao Estado, priorizando iniciativas que reduziram seu raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e a centralização dos recursos na atenção aos mais pobres. O papel do Estado limitou-se a gerir compensações, entretanto, [...] o Estado deve ser capaz de garantir a manutenção da ordem social que é uma preocupação constante à medida que os problemas sociais se agravam com as consequências das reformas (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3282).

Ainda segundo as autoras, citando Peroni (2003), “[...] torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3282)

Na década de 1990, valorizou-se a educação enquanto meio de operacionalização do desenvolvimento econômico do país, ou seja, a educação a serviço do mercado numa economia globalizada, como mercadoria e não como direito, numa perspectiva de um novo conceito de educação pautado no pilar definido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: o aprender a aprender, e não a serviço da apropriação consciente do conhecimento que foi historicamente produzido pelo próprio homem por meio das relações por ele estabelecidas no e com o mundo.

Essa condição demandou que a formação de professores fosse entendida como estratégica na implementação das políticas educacionais. Num primeiro momento, o foco das reformas educacionais ocupou-se da Educação Básica, valendo-se da argumentação de que sua reformulação a colocaria em condições de diminuir a distância entre as reivindicações do sistema produtivo e a preparação adequada do homem para o mercado de trabalho (MAZZEU, 2011), que se apresenta na mesma lógica do capital.

Se a partir de então a Educação Básica tinha como uma de suas principais finalidades “formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo do trabalho e da economia” (MAZZEU, 2011, p. 151), um novo perfil de professor se faz necessário. Daí as reformas na Educação Básica se caracterizarem como elemento motivador das novas políticas de formação de professores e “como alternativa, o discurso reformador propõe o modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência” (MAZZEU, 2011, p. 154, grifos da autora), em contraposição ao modelo de formação “pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico” (MAZZEU, 2011, p. 154), que, por sua vez, difere-se da prática reflexiva.

Ao considerar nosso locus de pesquisa, o que está posto acima pode ser ratificado pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP/2013) e pelo Projeto Político-Curricular (PPC/2019) do curso de Pedagogia quando, ao abordarem a relação de teoria e prática, destacam, no PPP/2013, uma relação cuja intenção é formar o profissional pesquisador, e no PPC/2019, formar o profissional reflexivo, de modo a propiciar uma visão prática para se constituir em seu referencial de elaboração de uma prática pedagógica.

Sobre isso, concordamos com Saviani (2011, p. 65) quando este defende que “o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno”. Compreendemos que uma condição não exclui a outra, o que não é o caso do PPP/2013. E sobre aquele profissional reflexivo explicitado pelo PPC/2019, corroboramos as ideias de Mazzeu (2011) quando afirma que a formação de professores, assentada em uma prática reflexiva, pode permitir a construção da competência profissional somente para atuar no espaço de sala de aula. Assim, pode haver a preponderância da prática sobre a teoria e a secundarização do conhecimento científico. As práticas pedagógicas suscitadas a partir de um ou de outro entendimento pode não alcançar a realidade social e a construção de sujeitos históricos. O professor que se forma nessas bases estruturais não concebe os conflitos e as contradições da totalidade social que podem se interpor na constituição de uma prática pedagógica emancipatória.

Ainda considerando as explicações de Mazzeu (2011), quando as reformas propõem profissionalizar o professor, significa que ele não é considerado um profissional e, portanto, deve ser profissionalizado para uma prática pedagógica respaldada na dicotomia entre teoria e prática, de maneira a primar pela dimensão prática do conhecimento, o “saber fazer” (MAZZEU, 2011, p. 154), a formação por competências.

Entendemos que essa seja a melhor maneira encontrada pelo Estado e pelo mercado capitalista de se fazer presentes e interferir na sala de aula por meio da prática pedagógica desenvolvida pelos professores ‘profissionalizados’ por essas reformas. Essa formação de professores, regulada pela competência e pela prática reflexiva em lugar de uma prática que prioriza a construção da autonomia, da emancipação, promove “a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica” (MAZZEU, 2011, p. 161-162).

Essa situação mostra-se transparente nos documentos dos quais emanam as atuais diretrizes para a formação de professores. Quando da triangulação da análise acerca da relação de teoria e prática na prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia da Unimontes, nos inteiramos das possibilidades pelas quais essa relação pode se estabelecer. Ao analisarmos as informações referentes ao conceito que as DCN apresentam sobre a teoria e prática e que os PPP do curso de Pedagogia trazem a respeito dessa relação, entendemos que há um alinhamento entre tais elementos.

Entendemos, a partir de Oliveira e Leiro (2019), que o primeiro marco sólido nas reformas de formação de professores foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A formação de professores para atuar na educação ocorreria, a princípio, nos Institutos Superiores de Educação (ISE), por meio de uma formação aligeirada e com ênfase na prática.

A partir da LDB, inserem-se no contexto das reformas nas políticas de formação de professores os Referenciais para a Formação de Professores (RFP) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, 2015,

2019). Esses documentos foram elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e pelo Ministério da Educação (MEC).

Para Mazzeu (2011), de acordo com a SEF, os RFP se constituem fruto de um hipotético consenso entre o governo e a sociedade brasileira. O documento reconhece que as condições de trabalho e de valorização dos professores brasileiros demandam novas políticas educacionais e novos investimentos, porém, destinam essa discussão a outros momentos e à competência de outras instâncias, dando prioridade à discussão sobre o novo perfil de professor a ser formado: um professor favorecido de “competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de ‘qualidade’ mesmo em condições adversas” (MAZZEU, 2011, p. 157, grifo da autora), cuja formação se sustenta nos seguintes pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser” (MAZZEU, 2011, p. 153, grifo da autora).

As DCN para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, de acordo com Mazzeu (2011) e Bezerra (2017), fundamentam-se nos RFP (BRASIL, 1998) e no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 009/2001 (BRASIL, 2001), nos quais estão postos os fundamentos teóricos e epistemológicos das DCN.

O contexto de gestação dessas Diretrizes se deu em meio a muitos impasses, contradições e divergências entre os interesses do CNE e do MEC, em oposição às reivindicações de professores comprometidos com a formação docente nas Instituições de Ensino Superior, principalmente as públicas, de associações de atuação em nível nacional e das próprias universidades. O Estado negligencia que os documentos que sustentam uma política curricular devem ser fruto de lutas e negociações, construindo, assim, o processo histórico da humanidade.

Para Mazzeu (2011), as DCN para a formação de professores conclamam a redefinição da Educação Básica proposta pelas reformas educacionais para a formação de professores, ocorridas nos anos de 1990 e chamadas de “tratamento inadequado” a dicotomia entre as dimensões de teoria e de prática na prática pedagógica dos professores que formam professores. Ao mesmo tempo, este mesmo documento resguarda a formação de docentes a partir de competências, de modo a transferir o conhecimento para a prática configurando os pilares aprender a conhecer e aprender a fazer, ou seja, os parâmetros dessa nova reforma apresentam uma nova roupagem dentro dos mesmos propósitos: articular a política de formação de professores com as orientações dos organismos internacionais, dentro do modelo mercadológico que passa a guiar a educação brasileira.

De acordo com Macedo (2003):

*As diretrizes têm privilegiado as dimensões técnicas do trabalho docente, em que as demandas propostas à escola por um novo perfil de mercado produtivo têm primazia. Neste sentido, a ação docente é entendida como aplicação de recursos e estratégias para o atingimento dos objetivos / competências previstas nas diretrizes [...] Uma análise das competências demonstra que mais de 80% delas estão diretamente relacionados ao controle do processo ensino-aprendizagem em sala de aula e ao domínio de conteúdos (MACEDO, 2003, p. 47).*

Sobre isso, em nosso espaço de pesquisa, ficou evidente que as DCN materializadas nas Resoluções 1/2002, 2/2015, 2/2019 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) 1/2006, ao abordarem a concepção de teoria e prática que norteia a prática pedagógica dos professores dos cursos de licenciatura, entre eles o curso de Pedagogia, ratificam a política

de formação docente sob as orientações dos organismos internacionais, dentro do modelo mercadológico.

Essa relação proposta pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 apresenta-se sob dois aspectos: no primeiro caso, considera-se que a teoria se relaciona ao processo de pesquisa enquanto prática educativa adotada pelos professores formadores, uma vez que a partir da pesquisa constroem-se novos conhecimentos. Isso se alinha ao PPP/2013 do curso de Pedagogia da Unimontes. No segundo caso, a prática está relacionada ao desempenho e produção de conhecimento por parte do aluno e a teoria está associada aos conceitos e significados que darão sentido ao fazer pedagógico. Essa forma de organização depende diretamente da concepção que os sujeitos envolvidos nesse processo de construção dentro das instituições formadoras, no caso os professores, têm acerca das dimensões de teoria e de prática, uma vez que tais conceitos não são explicitados no documento e nem no Parecer que o regula.

Conforme pontua Scheibe e Bazzo (2013), podemos entender que os significados atribuídos aos termos teoria e prática, presentes ou velados nesse documento, faz referência ao conhecimento de senso comum, no qual a teoria é entendida como conceito e a prática como aplicação da teoria.

Essa relação de teoria e prática proposta pela Resolução 2/2015, a partir do texto da própria Resolução e do entendimento de Scheibe e Bazzo (2016, p. 252), apresenta “a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática na formação; trabalho coletivo e compromisso social; gestão democrática; necessidade de avaliação e regulação dos cursos de formação”.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 676) afirmam que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) proferiu que a Resolução CNE nº 2/2015 “representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio histórica e emancipadora”.

Já sobre a Resolução 2/2019, Silva (2020) afirma que sua publicação se respalda no interesse do Estado em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o novo padrão curricular nacional, seja o ponto de partida e de chegada para e na compreensão das políticas educacionais, entre elas, as políticas públicas de formação de professores. Padrão curricular este associado a testes censitários e pautado em competências e habilidades que enfraquecem o papel da escola e do professor ao uniformizarem seu trabalho, tornando-o um mero executor de tarefas; condição que retira da escola e do professor sua “autoria e sua autonomia” (SILVA, IV CONEF/Unimontes – 2020); podendo concluir com relativa tranquilidade que a relação de teoria e prática na DCN 2/2019 pauta-se pela relação dicotômica.

Sobre a DCNP 1/2006, quanto à relação de teoria e prática cuja operacionalização respalda um entendimento de prática pedagógica, deduzimos, a partir da própria DCNP, que a prática pedagógica é “permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2006).

Ao tomarmos por base toda a contextualização acima, pontuamos que Saviani (2009) faz o seguinte esclarecimento acerca da prática pedagógica na formação de professores:

[...] o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se [...] que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto

de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (SAVIANI, 2009, p. 69).

A prática pedagógica é abordada enquanto prática social construída em torno de uma intencionalidade que atinge a todos, indistintamente, planejadas por meio de procedimentos pelos quais se constroem processos pedagógicos. Franco (2016, p. 536) a define como “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Veiga (1992, p. 16) a conceitua assim: “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Logo, a prática pedagógica transcende o espaço escolar.

Conforme supracitado, Saviani (2009, p. 69) defende que “o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social”.

Respaldados pelas explicações de Franco (2016) e Veiga (1992), concebemos que a educação é um ato político e, como tal, impacta a transformação social, de modo que uma das possibilidades de interferência da educação se dá por uma prática pedagógica que prima pela emancipação do sujeito. Assim e a partir desse raciocínio, sentimos a necessidade de abordar, a partir de então, algumas questões sobre o currículo do curso de Pedagogia.

## **A formação de professores e o currículo no curso de Pedagogia**

Partimos do pressuposto de que o professor, por ser um agente de mudança, é figura-chave e essencial do processo educacional e que as restrições à sua autonomia, cada vez mais frequentes e intensas, subordinadas ao capital e relacionadas a uma lógica mercadológica, instrumental, racional, respaldada nos critérios de eficiência, eficácia, competitividade e concorrência, traduzem-se pelo enfraquecimento do professor e da escola. Portanto, enfatizamos, a partir de Silva (2001), que as políticas públicas curriculares constituem-se como importante instrumento das propostas de governo, mediante o processo de permanência dos valores da classe dominante, inclusive como instrumento de poder.

Conforme Silva (2001), é por meio do discurso que compõe o texto da política pública curricular que grupos são autorizados a falar pela sociedade. Isso pode se constituir um complicador na medida em que, quem fala pelo outro, controla as formas de falar e de representar do outro. Conforme o discurso de alguns grupos que não estão autorizados a falar pela classe social menos privilegiada economicamente, elaboram-se documentos, leis, planos nacionais, diretrizes, normas, livros e materiais didáticos, entre outras atribuições; mecanismos utilizados para o controle do processo.

De tal modo, as reformas nas políticas de formação de professores ocorridas a partir das prescrições dos organismos internacionais, influenciam na definição das políticas curriculares de Estado, tornando-as políticas de governo, fazendo transparecer que as lutas e contradições que envolvem o currículo não sejam de responsabilidade governamental. “O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2001, p. 10). Moreira (2005) reforça essa afirmação quando destaca que as políticas curriculares “desdobram-se em meio a situações de dominação e resistência: caos e liberdade” (MOREIRA, 2005, p. 13).

A partir de Strobil Neto e Almeida (2017), entendemos que as Instituições de Educação Superior (IES), principalmente a universidade, respaldadas pela ética, constituem-se loci privilegiados e são socialmente revestidas de poder na construção de conhecimentos que, a partir do debate entre o Estado, grupos sociais de interesses antagônicos entre si, entidades, organizações, organismos internacionais, associações, IES, escolas e a sociedade de maneira geral, abrem possibilidades para um trabalho docente que tenha por princípio a construção de conhecimentos “independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses” (STROBEL NETO; ALMEIDA, 2017, p. 93).

A respeito da relação entre a dominação social e a educação, Freire (1987) nos explica que a educação pode constituir um espaço de transformação a partir da ação do homem com o próprio homem e com o mundo, portanto, uma

[...] sociedade com as características acima descritas, ou seja, de interesses contrários entre as classes sociais, não pode conviver com uma educação eminentemente bancária, isto é, um modelo de educação em que o educador em lugar de comunicar-se, faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 33).

Inserido nessa tessitura, de maneira a perceber e a incorporar todas as relações de poder que se estabelecem em uma sociedade cujos parâmetros se ancoram nos interesses contraditórios das diferentes classes sociais, na qual “a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes sociais fundamentais” (SAVIANI, 2014, p. 44), e considerando que uma classe detém o poder do capital e a outra o poder da força de trabalho, está o currículo escolar e com poder institucionalizado, ou seja, a política curricular oficial pode estar a serviço do capital ou da população.

Assim, entendemos como necessário definir currículo e após defini-lo, contextualizá-lo em relação às políticas públicas de formação de professores e ao curso de Pedagogia, a partir dos parâmetros da realidade social. Ressaltamos que, uma vez que o currículo contém em si os paradigmas sociais, este não pode ser pensado ou compreendido desvinculado da realidade histórica e social.

Para Silva (1996),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

O currículo, ao corporificar as relações sociais e se operacionalizar no chão da escola, pode se constituir um espaço de transformação por meio da possibilidade de ofertar a cultura letrada, o conhecimento independente da influência da sociedade de trabalho a toda a população, indistintamente de classe, raça ou etnia. Freire (1987) nos esclarece que a camada popular, a partir de relações sociais conscientes e construídas dialeticamente com os homens e com o mundo, buscam restaurar a humanidade para todos. Saviani (2016), citando o próprio Saviani (2012a), apregoa que “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (2016, p. 58).

Silva (2002) nos explica que, diante da complexidade conceitual de currículo e de sua estreita relação com o poder e com as identidades sociais, talvez seja mais importante saber “quais questões uma Teoria do Currículo ou um discurso curricular busca responder” (SILVA, 2002, p. 14). Ele defende que a questão central do currículo é “o que?”, para que se perceba o que é preciso saber ou conhecer, ou seja, essa questão se refere a um critério de seleção. E para responder a essa questão, as diferentes teorias fazem uso de variadas concepções de natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, de cultura e de sociedade.

Isso significa que nos preocupa saber acerca dos conteúdos, das disciplinas ou conhecimentos que são importantes ou necessários de serem conhecidos e trabalhados na escola em um determinado tempo social, bem como no curso de formação de professores, aqui, especificamente, no de Pedagogia.

Saviani (2016, p. 55) complementa Silva (2002) quando afirma que o currículo pergunta sobre “o que se deve fazer para atingir determinado objetivo”. Ao fazer esse questionamento, o autor se refere ao conteúdo, ao tempo e ao espaço escolar.

Quando nos referimos aos conteúdos, disciplinas ou conhecimentos que são importantes ou necessários de serem conhecidos e trabalhados na escola em um determinado tempo social, direcionamos ao fato de que Silva (2002) ressalta que um currículo tem o poder de modificar as pessoas que o vivenciam, portanto, a política curricular atua para formar o ser humano para um determinado tipo de sociedade e a cada tipo de sociedade corresponderá a um conceito de homem, de currículo e de conhecimento. Por esta razão, Silva (1996, p. 23) afirma que “currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados”. Sobre isso, Freire (1987, p. 34) nos alerta para a importância de professores e alunos se fazerem “simultaneamente, educadores e educandos”.

Nesse contexto, se entendemos que a educação que se processa em IES inseridas num espaço de conflitos e de contradições que é a sociedade e o curso de formação de professores, neste caso, o curso de Pedagogia, enquanto espaço de representação social, traz em si, os mesmos conflitos e contradições dessa sociedade. Consideramos, então, que a educação constitui um espaço de mediação das relações sociais contraditórias. Assim, ao analisarmos os PPP/2013 e PPC/2019 do curso de Pedagogia da Unimontes, percebemos que o conteúdo imbuído nesses dois documentos que definem o currículo do curso, deixam de contemplar, explicitamente, essa condição. Importa, ainda, salientar que as disciplinas propostas para seu currículo se estruturam coerentemente com o objetivo desses PPP, ou seja, o “professor pesquisador” (PPP/2013) e o “pesquisador reflexivo” (PPC/2019). Agregamos, ainda, sobre a perspectiva de uma prática pedagógica cujo objetivo se volta à formação de competências e habilidades.

Ressaltamos que escolher é uma questão de poder e, de acordo com Silva (2002) é exatamente a questão do poder que caracteriza e conseqüentemente distingue as Teorias Tradicionais das Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo. Complementamos a partir do mesmo autor, que explica que o que distingue as teorias são os conceitos que elas empregam para uma mesma categoria, afirmando que as Teorias Tradicionais de currículo se caracterizam pela neutralidade, cientificidade e organização. Enfatizam o “ensino e a aprendizagem, a avaliação, o método, o planejamento, a eficiência e os objetivos” (SILVA, 2002, p. 17). Já as Teorias Críticas e Pós-Críticas alegam que o conhecimento está implícito nas relações de poder no que se refere a fazer escolhas; enfatizam a ideologia e o poder. Entre as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas as categorias que as diferem são:

Teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Teorias pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2002, p. 17).

A partir da exposição acima, inferimos que currículo contém em si significados e representações. É uma relação de poder que precisa ser percebida e contestada diariamente, de modo a legitimar o conhecimento que pretendemos construir num contexto cujos paradigmas nos reportam a uma visão de homem, de mundo, de sociedade e de educação.

E em meio a toda essa complexidade, estão as políticas de formação de professores e o curso de Pedagogia, numa luta cotidiana no sentido de colaborar com a formação de profissionais autônomos, em condições de perceber, compreender e contestar a ordem vigente impositiva.

Ao considerar que o curso de Pedagogia tem sua própria especificidade entre os cursos de formação de professores, a partir de 2005, muitos debates se estabeleceram entre professores, pesquisadores, universidades, associações afinadas com a área educacional e, claro, o Estado, com a finalidade de elaborarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), aprovada em maio de 2016 sob a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Falar sobre currículo no curso de Pedagogia significa, necessariamente, falar da DCNP, uma vez que esta se constitui da operacionalização das políticas curriculares para essa licenciatura. A DCN aflorou, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso de Pedagogia e de sua finalidade que, a partir de então, fica instituída como licenciatura.

Scheibe (2007) destaca que o curso de Pedagogia, após a reforma, embora tenha como eixo a docência, passa a contemplar amplas atribuições. Gatti (2010) complementa discorrendo que a organização curricular proposta pela DCNP, além de complexa é extensa para o tempo de realização do curso, e Evangelista e Triches (2008) ressaltam que a formação proposta é muito ampla, já que o pedagogo é professor e não professor e gestor da educação. Gatti (2010) ainda destaca o desmembramento disciplinar proposto para o curso de Pedagogia, segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2006, já que ele deve proporcionar

“a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º (GATTI, 2010, p. 1358, **grifo da autora**).

Gatti (2010) ainda salienta que toda essa exigência admite contradições na organização curricular do curso de Pedagogia, de maneira que a formação do pedagogo se faça de modo fragmentado. Essa condição pode se constituir em um desfavor na formação inicial de professores, já que existe uma luta velada entre estes e os interesses de uma sociedade de classes com intuídos adversos, imputando ao professor a culpa pelo fracasso da educação escolar, sem considerar ou assumir que o padrão curricular imposto pelas atuais políticas de formação de professores se associa à formação de habilidades e competências, ou seja, a formação docente prima pelo treinamento. Compreendemos, assim, que, as

políticas de formação de professores articuladas com a ideologia de organismos internacionais orientam uma formação que não privilegia a dimensão intelectual e política do docente.

Exatamente por isso, é essencial deixar claro que não se pode atribuir somente ao professor ou à sua formação a responsabilidade pelo desempenho da educação escolar. Gatti (2010) defende que muitos fatores interferem significativamente nesse processo, a saber:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Em razão dessa complexidade, as políticas de formação de professores e as políticas curriculares se constituem como um grande desafio e se tornam alvo de debates na sociedade acadêmica enquanto prioridade para as políticas públicas responsáveis. Ao considerar que todo debate contém em si pensamentos que se complementam e que se opõem, ou ambas as situações simultaneamente, lançamos mão, nesta discussão, das ideias de Ferreira (2006) e de Baldini (2011), que fazem um contraponto às reflexões até então desenvolvidas a respeito da relação entre formação de professores e a política curricular organizada a partir da DCNP.

De acordo com Ferreira (2006),

A formação do pedagogo tem, hoje, diretrizes que possibilitam a organização, a estrutura e o funcionamento de um curso comprometido com os princípios constitucionais e os ideais da Carta Magna da Educação Brasileira, sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 de forma implícita e explícita reitera os princípios da gestão democrática da educação como elemento fundante da formação do profissional da educação, assegurando esta não-fragmentação por meio da compreensão democrática de totalidade (FERREIRA, 2006, p. 1354).

Para a autora, os debates acerca da organização da política curricular do curso de Pedagogia são tendências fundadas em “projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas” (FERREIRA, 2006, p. 1342), contudo, com objetivos em comum que dizem respeito à qualidade da formação de professores para que se possa formar a cidadania do povo brasileiro. Porém, até então, mesmo em meio a discussões e lutas históricas com essa finalidade, “a formação destes não logrou, ainda, por estudos, pesquisas e avaliações realizados, prover o ensino com profissionais de qualidade, muitas vezes nem suficientes” (FERREIRA, 2006, p. 1343).

Dessa maneira, Ferreira (2006) julgou oportuna a aprovação da DCNP, que ocorreu em tempo e que requer muita reflexão e debate, uma vez que considera a indissociabilidade entre formação de professores e a construção da cidadania. Esta seria a razão maior para que as políticas de formação de professores, bem como as políticas curriculares, organizem-se a partir da “luz dos princípios constitucionais [...] a fim de que se possa, efetivamente, construir uma sociedade livre, justa e solidária” (FERREIRA, 2006, p. 1343-1344).

Entretanto, a autora justifica essa assertiva ao afirmar que, a partir da relação de teoria e de prática na e da política curricular e de formação de professores, “sempre existem alternativas suscetíveis

de superar o que é criticável no que existe, no sentido de superar os limites rumo às possibilidades de tornar melhor o já existente” (FERREIRA, 2006, p. 1344).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, tecemos as considerações finais a partir do pressuposto de que a prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia da Unimontes é uma prática que pouco se dialoga sobre a práxis educativa para a diversidade: é fragmentada e não alinhada entre si numa direção coerente com a visão filosófica, epistemológica e pedagógica que fundamenta o PPC do curso enquanto formação inicial de professores. Retomamos, também, o objetivo e apresentamos os elementos concluintes, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto tratado, mas sim suscitar novas possibilidades de pesquisa.

A discussão acerca da política educacional no Brasil e sua relação com o currículo na formação de professores, com o objetivo de distinguir a concepção de teoria e de prática que está inserida nos documentos curriculares oficiais que organizam e constituem o curso de Pedagogia nos permitiu entender que a formação inicial de professores pode ser o espaço de gestação da formação de sua identidade.

Nesta discussão, presumimos que, sendo a educação um ato político e a prática pedagógica efetivada na prática social, a formação de professores pode retratar o entendimento que sua política pública tem de educação, de sujeito e de sociedade e que as políticas educacionais para a formação de professores se efetivam por meio das políticas públicas curriculares que se organizam a partir das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Nessa tessitura, inferimos que a formação de professores, a partir das políticas públicas que a definem, demanda uma busca constante pela superação da dicotomia na relação de teoria e prática, tendo em vista formar profissionais em condições de participar dos rumos das políticas curriculares para o curso de Pedagogia, de construir uma prática pedagógica emancipada e que vise à práxis.

Perante as transformações ocorridas na sociedade contemporânea pontuadas ao longo deste texto, entendemos que a educação escolar e as práticas pedagógicas, enquanto espaços de representação social, também se transformam a partir dos paradigmas sociais. Entretanto, essas mudanças não são de fácil entendimento, em razão de vivermos imersos em uma realidade alienante. Entendemos, também, que um recorte na realidade destinado a um processo de pesquisa não seja suficiente para discutir uma problematização de tamanho vulto. Essas afirmações podem se retratar nas infinitas possibilidades de dúvidas que esse contexto pode suscitar.

Terminamos este artigo argumentando que, a dificuldade de pensar as infinitas possibilidades de dúvidas que esse contexto pode suscitar tenha, a princípio, nos passado despercebido enquanto professora, em razão do fato de que estamos todos em um contexto que nos aliena.

## REFERÊNCIAS

BALDINI, Márcia Aparecida. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia/2006: avanços ou retrocessos na organização e implementação dos projetos político pedagógico. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, PUC, Curitiba. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6155\\_2897.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6155_2897.pdf)>. Acesso em 01/10/2020.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 02/05/2020.

BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho. *A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores (2002-2015)*. Dissertação (Mestrado em Educação) João Pessoa, UFP, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9780/2/Arquivo%20Total.pdf>>. Acesso em 20/10/2020.

BONETTI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)<. Acesso em: 15/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 11/08/2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2015.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 12/07/2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 13/01/2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Brasília, 2006.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 14/02/2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2021*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 22/11/2019.

CANELA JÚNIOR, Oswaldo. *O controle Jurisdicional de Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. *Revista LABOR*, n. 11, v. 1, 2014.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6627>>. Acesso em 19/10/2020.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>>. Acesso em 3/10/2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16. ed. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 10/07/2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. Políticas públicas educacionais: como instâncias de controle do Estado. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. ANPAE. Recife/PE, 2013.

Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariadeFatimaR.F.Lauande-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em 02/02/2021.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

MACEDO, Elizabeth; ENDIPE. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-94, 2003.

MALANCHE, Julia; DUARTE, Rita de Cássia. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 15-34, mai./ago., 2018.

Disponível em <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8068>>. Acesso em 15/07/2020.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. PUCPR.

Disponível em <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126\\_1394.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126_1394.pdf)>. Acesso em 28/01/2020.

MAZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia Histórico-crítica*. 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 145-167.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org.). *Políticas e práticas curriculares: impasses e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco Oliveira e Augusto César Rios Leiro. *Pró-Posições*, Campinas, v. 30, 2019.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9KjcztnG7YgJtwxc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 12/08/2020.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008b.

Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em 20/09/2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009a.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 06/01/2020.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: O lugar da educação superior. *Educativa*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa>>. Acesso em 07/07/2020.

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

SAVIANI, Dermeval. *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas. Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, ano 3, n. 4, 2016.

Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>>. Acesso em 16/02/2020.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em 09/07/2020.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: Diretrizes Curriculares pós 1996. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago., 2016. <<https://doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7596>>.

SCHEIB, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6628/2734>>. Acesso em 12/11/2019.

SCHEINVAR, Estela. *O Feitiço da Política Pública*: Escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro, Lamparina, Faperj, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como feitiço*: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Allan Gustavo Freire da; MOTA, Leonardo de Araújo e; DORNELAS, Carina Seixas Maia; LACERDA, Alecksandra Vieira de. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, maio/abr. 2017.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/72132>>. Acesso em 28/01/2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. E. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Maria Abádia. Políticas públicas: avaliação e perspectivas do financiamento da educação no contexto atual. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES. Unimontes. Aula Aberta proferida por webconferência no dia 28/10/2020.

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1M8WOAWE3h0&feature=youtu.be>>. Acesso em 28/10/2020.

STROBEL NETO, Walter ALMEIRA, Maria de Lourdes Pinto de. Formação de professores e políticas curriculares na educação superior: um debate sobre a delimitação do campo de conhecimento. *Holos*, ano 33, v. 1, 2017.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia*, Bahia. 2002.

Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)>. Acesso em 05/02/2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Montes Claros. 2013.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. *Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia*. Montes Claros. 2019.

**CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS** (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

<sup>¶¶</sup>Sugerimos que não utilize notas de rodapé; caso seja extremamente necessário, elabore textos curtos, que não ultrapassem quatro linhas. Fonte Garamond 10.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.