



A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Eixo Temático: Formação inicial, continuada e valorização dos profissionais de educação.

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Guilherme Albuquerque de Oliveira Souza¹
Sandra de Castro de Azevedo²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo contribuir com a reflexão sobre a importância de abordar as políticas educacionais na formação inicial de professores, analisando parte das experiências na disciplina de Orientação de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica II do curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas, dando ênfase na percepção das políticas educacionais no cotidiano escolar e, ainda, tentar entender de que maneira essas políticas intrinsecamente atravessam e modificam os espaços escolares, mas também são constantemente atravessadas e transformadas pelos sujeitos que compõem estes lugares. Dentro deste contexto, foi feito o recorte das políticas que tratam a educação e as relações étnico-raciais buscando compreender a relação teoria e prática, não sendo as políticas educacionais somente um emaranhado de normalizações para implementar no cotidiano escolar, mas um espaço de disputa de classes, onde encontram-se conquistas da classe trabalhadora, avanços do neoliberalismo e resistência.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Cotidiano Escolar; Classe Trabalhadora; Neoliberalismo, Educação e relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é essencial para a formação inicial de professores, pois é quando se têm a possibilidade de vivência do campo de atuação. É importante ressaltar, entretanto, que o Estágio possui dimensões próprias da análise do cotidiano escolar. É comum, no discurso dicotômico entre teoria e prática, que o estágio seja posto enquanto o momento em que se colocam em prática todas as teorias discutidas na universidade. No entanto, concordamos com a concepção de Pimenta (2005, p.14) que afirma o estágio como “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade”.

Dito isso, buscaremos expor algumas experiências obtidas ao longo do estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alfenas, em Minas Gerais, ressaltando a importância de estudar políticas educacionais durante a formação inicial, de forma que isso contribua para o entendimento das políticas educacionais, do cotidiano escolar e na formação política dos professores.

Para uma melhor organização, optou-se por dividir o relato em três momentos,

¹ Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

² Professora associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



onde inicialmente será apresentada em materiais e métodos, a proposta da disciplina, bem como a sua importância para o entendimento das políticas educacionais Federais e de Minas Gerais por meio da problematização de alguns conteúdos nas aulas acompanhadas e demais situações do cotidiano escolar.

Depois, em resultados e discussões, serão trazidas algumas políticas educacionais com base no ciclo de políticas de Stephen Ball, onde buscaremos problematizar algumas intencionalidades, pensando no contexto da influência, no contexto de produção dos textos e no contexto das dimensões práticas, como explica Souza (2011). Com a finalidade de evidenciar a forma como as políticas educacionais permeiam todas as atividades em sala de aula, será discutida uma experiência envolvendo o livro didático de Geografia e a Educação e relações étnico-raciais na perspectiva da lei 10.639/2003, evidenciando a importância de se abordar política educacional na formação inicial e permanente do professor de Geografia.

Por último, dar-se-á a conclusão do relato, onde faremos uma breve síntese do texto e destacaremos a importância do estágio supervisionado, oportunizando, então, novas indagações e possibilidades dentro do estudo de políticas educacionais.

MATERIAL E MÉTODOS

No curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas, o Estágio Supervisionado é dividido em 4 disciplinas, sendo a primeira para observação, a segunda com foco no Ensino Fundamental II, a terceira no Ensino Médio e a última com foco nas Tendências da Pedagogia e sua relação com a Geografia. Este relato trata-se de experiências no estágio II, uma disciplina de 135 horas dividida entre 105 horas de estágio e 30 horas de prática pedagógica. Destas horas de estágio, 60 horas ocorrem no campo de atuação (uma escola estadual), onde foram acompanhadas aulas no ensino fundamental II, durante o período de setembro a dezembro de 2022. As 45 horas restantes foram dedicadas a orientações de estágio e elaboração do relatório final.

A principal proposta do estágio no ensino fundamental é de identificar as políticas educacionais presentes no cotidiano escolar, e de que maneira elas estão inseridas na escola (quando estão). Por conta disso, boa parte da carga horária teórica da disciplina consistiu em orientações e discussões de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Resoluções e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Foram encontradas algumas dificuldades ao tentar observar as políticas educacionais no início do estágio porque a ideia de analisar o cotidiano escolar e os comportamentos ainda pareciam se diferenciar das políticas – no entanto, notou-se que o cotidiano escolar e os comportamentos estão plenamente relacionados com as políticas educacionais. Existe uma constante tensão entre as políticas e as práticas no cotidiano escolar, visto que este é dotado de sujeitos políticos. Arroyo (2008) aborda como os currículos buscam enquadrar educandos e educadores

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são



produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola (ARROYO, 2008, p. 22).

A velha discussão sobre o “estudante problema” é na verdade uma forma de ignorar que há alguma coisa errada, sendo ela muitas vezes a própria estrutura educacional – e corroborar com isto é apenas reproduzir identidades escolares, enquanto perde-se a própria identidade.

Para aprofundar a fundamentação neste relato, foi realizada uma análise da Resolução CNE/CP nº2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, onde constatou-se avanços e desafios para a formação de professores. Também foi feita uma análise da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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 (BNC-Formação), na qual foi possível perceber retrocessos na educação e relações étnico-raciais. A análise dessas políticas serve para compreender de que forma a formação inicial e continuada de professores podem e vem influenciando na abordagem das relações étnico-raciais na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intencionalidades e ciclo de políticas de Ball: quem se beneficia das políticas educacionais?

De onde vêm as políticas educacionais? Para onde elas vão? Qual a importância de estudá-las? Ao adentrar o cotidiano escolar, é comum que as políticas pareçam imperceptíveis. Todavia, elas permanecem tensionando contra e/ou com os sujeitos sociais que se apropriam do espaço escolar gerando diversas realidades. O ciclo de políticas de Stephen Ball contribui para análise das políticas educacionais em suas múltiplas camadas, pois permite compreender desde o processo de influência até a produção desses textos e suas materialidades, que podem ser subvertidas ou não. Souza (2011) explica os três contextos do ciclo de políticas de Ball, sendo que o

[...] primeiro é o contexto da influência, onde grupos discutem a elaboração dos textos políticos através de relações de poder. É neste momento do contexto da influência que os diferentes atores se pronunciam e se manifestam. Dentre estes atores destacam-se órgãos governamentais, partidos políticos, comunidades disciplinares, associações diversas e agências internacionais, cada um representando uma ideia e uma disputa, uma luta por hegemonia. O segundo é o contexto da produção de textos, onde são colocados no papel as normas e regras que deveriam nortear as escolas. Assim, entendo neste momento os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático como representações de uma política, assim como os próprios livros didáticos. Entendendo também que esses textos podem ser lidos de diversas formas, de acordo com o contexto em que está situado. E por último aparece o contexto da prática, onde diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser seguidos ou não pelas escolas e professores (SOUZA, 2018, p.44).

Logo, esse ciclo permite que se possa pensar sobre as políticas educacionais enquanto documentos que são elaborados dotados de intencionalidades que perpassam os



espaços por meio de relações de poder. Malta (2013) ao discutir o currículo afirma a teoria crítica do currículo enquanto instrumento de poder – O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Indagações preciosas para a compreensão da temática, principalmente porque existe quem se beneficia de um conhecimento ou de um não-conhecimento, afinal, ditar o que ensinar também é ditar o que não ensinar, ou pelo menos acaba sendo um obstáculo para quem se preocupa com uma educação que busque a transformação social.

No atual contexto brasileiro todas as políticas são devidamente organizadas de modo que possam seguir a pedagogia hegemônica, no entanto isso não impede que possa haver uma subversão no contexto prático proposto por Ball. A forma como se concebe essas políticas é o que vai surtir efeito na sala de aula, podendo existir uma maior resistência ou aceitação, daí, a importância de uma formação inicial e permanente sólida, valorizando o estudo das políticas, pois a “homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas” (ROCKWELL E EZPELETA, 2007, p, 134).

A análise da política educacional observadas no campo de estágio.

As políticas educacionais são responsáveis por grande parte dos acontecimentos na escola, por isso é de extrema importância que na formação inicial essa dimensão seja trabalhada de forma aprofundada, assim, o estágio é um importante instrumento para realizar esse trabalho pois permite um avanço na observação e compreensão do cotidiano escolar. Ao abordar sobre a observação na escola, Rockwell e Ezpeleta (2007, p, 137) afirmam,

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar as novas observações. Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamento que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. E, então, continua a busca reiterada de redes e recorrências, o confronto de versões alternativas, a explicação de eventos que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco visíveis em sua rotina diária. Todo esse processo amplia nossa capacidade de ver e prever o que ocorre na escola

O estágio permite que o professor em formação possa observar e registrar esse cotidiano escolar com a intenção de descobrir e pesquisar. A possibilidade da vivência do campo de atuação do professor na formação inicial se torna possível com as políticas educacionais de formação de professores, como a LDB, a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 que regulamentam estágio na graduação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de professores de 2015 que regulamenta de forma específica o estágio das licenciaturas, embora ressalte-se que cada universidade e cada curso possuem autonomia para organizar os estágios, desde que respeitem as legislações superiores.

O estágio como componente curricular obrigatório é uma exigência legal e representa uma conquista para a formação de professores, pois estabelece os parâmetros para este momento tão importante de formação coletiva, conforme ressalta Pimenta (2005, p.21) o estágio “prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações



coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”. Dessa forma, propõe-se uma explanação das experiências durante o estágio de forma esquematizada, a fim de compreender sua importância para o entendimento das políticas educacionais no cotidiano escolar.

Durante o estágio, foi acompanhada uma aula no 8º ano sobre a África, na qual havia muitas políticas educacionais envolvidas, como a LDB, a BNCC e o próprio Programa Nacional do Livro Didático. Como perceber essas políticas presentes na sala de aula? Ora, deve-se pensar no emaranhado de leis e diretrizes que determinam o conteúdo (o que ensinar?), a conjuntura política de formação de professores e nas condições do trabalho docente (como ensinar?).

Dentre as diversas situações em que a política foi identificada na escola, neste texto destacaremos as leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e também a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que altera as leis supracitadas e torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Esse recorte se justifica pela urgência de discutir como essas leis que são resultados do campo de disputa e influência do Movimento Negro tem sido desenvolvidas em sala de aula.

O Art. 26-a da LDB - Lei nº 9394/96 (1996) diz que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, esclarecendo no primeiro parágrafo que

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Tornou-se obrigatório o estudo sobre diversos aspectos da história e cultura da África, no entanto o que se percebe, tanto em materiais didáticos quanto em práticas educacionais, é o pleno reducionismo da cultura e diversidade africana frente a pedagogia hegemônica. Pensando pelo ciclo de políticas de Ball, esse reducionismo nos materiais é dotado de intencionalidades e representa um projeto político de sociedade, uma vez que “reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica” (ARROYO, 2012, p.30). Percebe-se, pelo exposto, que existe um conflito de projetos e um acentuado interesse em manter a estabilidade da pedagogia hegemônica, apesar dos grandes avanços reivindicados pelo Movimento Negro.

Durante a aula sobre o continente, abordou-se um material disponível no livro didático sobre “A questão da AIDS na África”, no qual o assunto era tratado de forma meramente informativa e sem uma finalidade definida, como boa parte das questões relacionadas ao continente são abordadas em outros tópicos do livro – quase sempre com uma visão generalizada e estereotipada do território. O livro em questão, utilizado na sala de aula acompanhada, corresponde ao Araribá Plus da editora moderna, aprovado pelo



Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 2018 segue os princípios da BNCC. Segundo Santos e Azevedo (2022, p.1)

Como resultado parcial é possível afirmar que os livros didáticos para serem aprovados no PNLD de 2020 foram obrigados a seguir as competências e habilidades da BNCC, essa informação está bem explícita no edital de 2020 em vários momentos, destacamos aqui os critérios de avaliação, onde consta que “Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC.” (CPGLI, 2018, p.42).

A BNCC faz menção ao que a Lei nº 11.645/2008 exige para falar sobre educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, trazendo que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2018).

Apesar da temática étnico-racial não aparecer de forma explícita nas competências gerais e específicas, ela aparece no documento em nove habilidades presentes do oitavo ano, fato que justifica esse conteúdo presente no livro didático, sendo importante destacar que os livros do PNLD também precisam seguir as leis que afirmam a necessidade desta temática. Todavia, é necessário refletir sobre a forma como essa lei vem sendo abordada pelos materiais adotados pelo estado.

Ao analisar o conteúdo do livro didático sobre o continente africano, percebeu-se uma abordagem equivocada e generalizada sobre o território africano em diversos aspectos. Embora um único caso não seja o ideal para exemplificar essa conclusão, apoia-se também no estudo de Muller (2018) onde foi realizado um levantamento do estado da arte da produção acadêmica abordando ERE (Educação e Relações Étnico-Raciais) e o livro didático, onde pôde-se constatar importantes avanços desde a conquista da lei 10.639/2003, mas também múltiplas lacunas e desafios para consolidação da importante necessidade que ela representa para a sociedade:

Nota-se que as mudanças no LD ocorreram, entretanto, estão longe do ideal, pois de acordo com os estudos, aconteceram de forma parcial. Assim, se faz necessário prementes modificações substanciais na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como na naturalização de personagens de várias etnias num lugar de miséria ou bestializados, ou ainda sua ausência ou silenciamento em outros espaços tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio das tecnologias, na literatura, na filosofia, na cultura, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes (MULLER, 2018, p. 89).

Não será um livro didático o responsável por uma educação libertadora e antirracista, mas deve-se pensar que em muitas escolas ele é o único recurso que os/as professores/as e estudantes têm acesso, então é fundamental que ele seja pensado de



maneira efetiva dentro do que propõe a lei. Pois a forma como o conteúdo aparece no livro muitas vezes define a abordagem que o/a professora fará.

Na mesma direção, já apontamos (Santos, 2007) que o objetivo de “educar para a igualdade racial”, que dá esteio à Lei, faz seu escopo ir além da inserção dos conteúdos indicados em seu texto. Defendemos que o objetivo da Lei é reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, o que requer inserir conteúdos, mas também rever conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, rever conceitos e paradigmas, transformar a forma como as escolas executam a coordenação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas, enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que mexe diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas (SANTOS, 2009, p.2).

Outro ponto a ser problematizado é formação inicial e permanente de docentes. A formação inicial e continuada de professores é algo crucial para o fortalecimento de uma educação crítica que respeite a diversidade de sujeitos no Brasil.

Foram analisadas as dimensões que trazem de forma específica a educação e relações étnico-raciais na Resolução CNE/CP nº2, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Percebeu-se alguns avanços da temática no cap. V que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, trazendo a temática à tona em três parágrafos, como exemplificado no Art. 13.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Apesar disso, a temática foi deixada de lado no cap. VI da resolução que aborda a formação continuada de profissionais do magistério, no qual a educação e relações étnico-raciais não foi citada nenhuma vez, tornando necessário retomar o ciclo de políticas de Stephen Ball para a seguinte indagação: Quem se beneficia dessa lacuna na formação continuada de professores?

Ainda nesse enfoque, foi realizada a leitura e análise da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “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 (BNC-Formação)” (BRASIL, 2020). Esse documento, ainda em processo de implementação, busca estabelecer uma consonância entre as dinâmicas curriculares dos cursos de formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC da Educação Básica). Em outras palavras, determina-se que a formação de professores esteja articulada com as competências e habilidades impostas pela BNCC-Educação Básica.



Objetivando compreender de que forma a educação e relações étnico-raciais é tratada nesta resolução, constatou-se que o termo “étnico-racial” só é citado uma única vez em todo o documento, no subtópico 3.2.4 das competências específicas, onde é definida como habilidade profissional “Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (BRASIL, 2020). É possível notar um enorme retrocesso na forma como a ERE é concebida de uma resolução para a outra, sendo que nesta última é tratada somente na esfera das discriminações e violência, afinilando ainda mais as possibilidades e a autonomia das universidades para pensar seus currículos.

Fica evidente diante do exposto que existe um tensionamento constante entre diferentes concepções. Percebe-se em alguns momentos, importantes avanços da educação e relações étnico-raciais, embora os embates permaneçam. Em outros momentos, prevalecem os retrocessos, caracterizados por uma visão neoliberal voltada à formação de professores para reprodução de habilidades e competências, que por sua vez, conforme constatado, não trazem de forma significativa e necessária a educação e relações étnico-raciais para formação inicial e permanente de professores.

CONCLUSÕES

O que concluir de um processo de formação? O que permanece... mudando? Fato é que todos os dias se tiram diferentes conclusões acerca do cotidiano escolar, o que caracteriza a formação docente como algo permanente. Estar presente na escola e na sala de aula durante a formação inicial é de suma importância, sentir o espaço se transformar e o dinamismo de tudo é o que movimenta o desejo de mudança nos/as professores/as. Ao longo do relato, pôde-se discutir demasiadas questões atreladas às políticas educacionais vivenciadas ao decorrer da disciplina de estágio, como formação docente inicial e permanente, políticas educacionais e intencionalidades no ensino que compõem um projeto de sociedade. Essa ponte-possibilidade que o estágio supervisionado proporciona entre universidade e escola é fundamental para construção de uma formação autônoma, crítica e coletiva.

Qual projeto de sociedade desejamos? Qual o papel do professor? Essas questões denotam uma discussão necessária sobre a função social docente, mas também gera reflexões críticas sobre a atual conjuntura das políticas educacionais e o conflito constante entre práticas libertadoras e os limites impostos pelo currículo e condição do trabalho docente, embora, como citada a lei 10.639/2003, sujeitos sociais por meio de resistências também vêm conquistando espaço nos currículos e na sociedade.

As políticas possuem múltiplas camadas, podendo servir aos interesses da classe dominante ou se materializar enquanto avanços para a transformação social. Destacamos também a importância de estudar as políticas educacionais durante a formação inicial, uma vez que a possibilidade de acesso a materiais, discussões e reflexão acerca das políticas é algo fundamental para o entendimento das transformações que elas podem ocasionar no espaço escolar e, conseqüentemente, em nossa sociedade. Questionar-se sobre o porquê de cada política em seus diferentes aspectos é essencial para percepção e o encaminhamento do projeto de sociedade que se almeja, sendo este um campo de disputa e tensionamentos entre os sujeitos hegemônicos e outros sujeitos, outra sociedade.



É importante destacar que a prática profissional do professor muitas vezes depende da concepção de educação do/a docente, que muitas deveria resultar de uma formação inicial que abordasse as dimensões técnica, pedagógica e política. Trabalhar as políticas educacionais de forma crítica e reflexiva e possibilitar a identificação delas no cotidiano escolar é essencial para uma formação inicial que possibilita a construção de uma consciência de classe.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo - educandos e educadores: seus direitos e o currículo** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 jul. 2015.
- BRASIL. 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 (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Seção 1, p. 8. 2002.
- LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES**. Poiesis Pedagógica, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542.
- MALTA, S. C. L. **UMA ABORDAGEM SOBRE CURRÍCULO E TEORIAS AFINS VISANDO À COMPREENSÃO E MUDANÇA**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 6, n. 2, 2013. DOI: 10.15687/rec.v6i2.3732.
- MULLER, T. M. P. **Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte**. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, n.69.
- ROCKWELL, E; EZPELETA, J. **A escola: Relato de um processo inacabado de construção**. In: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.
- SANTOS, Maria Julia Pereira; AZEVEDO, Sandra de Castro. **A BNCC e as alterações nos Editais e Guias dos livros didáticos de geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD**. In: Anais VIII SIMPÓSIO INTEGRADO UNIFAL-MG, 2022. Alfenas, Minas Gerais. Disponível em: <https://www.unifal->



Poços de Caldas

7º Congresso Nacional
de Educação

06 e 07 de Junho de 2023



mg.edu.br/simposiointegrado/anais/ . Acesso em: 06 de maio de 2023.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Refletindo sobre a Lei 10.639:**

possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: XII Encuentro de Geógrafos de América Latina - Caminando en una América Latina en transformación, 2009, Montevidéo. Caminando en una América Latina en transformación. Montevidéo: Universidad de la República del Uruguay, 2009.

SOUSA, N. F. de. **O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a geografia.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.