


**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: DISPUTAS DE PODER E IMPACTOS SOCIAIS
NA EDUCAÇÃO**

**CURRICULUM AND TEACHER TRAINING: POWER DISPUTES AND SOCIAL IMPACTS
IN EDUCATION**

**CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE: DISPUTAS DE PODER E IMPACTOS
SOCIALES EN LA EDUCACIÓN**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-208>

Data de submissão: 16/05/2025

Data de publicação: 16/06/2025

Alexsia Renata Banegas dos Santos da Silva

Mestranda em Educação pela UFMS
Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Corumbá
E-mail: alexsia.renata@ufms.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4705691560491511>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4513-1960>

Patricia Teixeira Tavano

Doutora em Educação pela USP.
Professora da UFMS/CPAN
E-mail: patricia.tavano@ufms.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8740916203493679>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3145-7818>

Andreliza Cristina de Souza

Doutora em Educação pela UFSCar
Professora da UFMS/CPAN
E-mail: andreliza.souza@ufms.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3700985924661176>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4860-7608>

RESUMO

O currículo e a formação docente são campos marcados por disputas políticas, históricas e ideológicas, refletindo relações de poder e interesses diversos. O currículo não é neutro, sendo um espaço onde determinados saberes são legitimados enquanto outros são marginalizados, influenciando diretamente a prática pedagógica e a construção do conhecimento. A formação docente, por sua vez, é impactada por políticas educacionais que oscilam entre modelos tecnicistas e abordagens críticas, afetando a autonomia e a atuação dos professores. No entanto, a precarização da profissão, a falta de investimentos na formação continuada e a padronização curricular dificultam a implementação de práticas inovadoras e inclusivas. Assim, repensar o currículo e a formação docente torna-se essencial para garantir uma educação democrática, equitativa e comprometida com a transformação social. Este texto tem como objetivo refletir criticamente sobre a relação entre currículo, formação docente e as dinâmicas de poder que atravessam a educação. A partir de uma abordagem histórica e social, busca-se compreender como as políticas educacionais influenciam a formação de professores e de que forma esses profissionais podem atuar como agentes de mudança em um cenário de disputas curriculares.

Para isso, será analisado o currículo como um campo de disputa de poder, a influência da sociedade na formação docente e os desafios para a construção de um ensino mais inclusivo e democrático.

Palavras-chave: Relações de poder. Currículo. Formação de Professores.

ABSTRACT

The curriculum and teacher training are fields marked by political, historical and ideological disputes, reflecting diverse power relations and interests. The curriculum is not neutral, being a space where certain types of knowledge are legitimized while others are marginalized, directly influencing pedagogical practice and the construction of knowledge. Teacher training, in turn, is impacted by educational policies that oscillate between technical models and critical approaches, affecting teachers' autonomy and performance. However, the precariousness of the profession, the lack of investment in continuing education and curricular standardization make it difficult to implement innovative and inclusive practices. Thus, rethinking the curriculum and teacher training becomes essential to ensure a democratic, equitable education committed to social transformation. This text aims to critically reflect on the relationship between curriculum, teacher training and the power dynamics that permeate education. From a historical and social perspective, the aim is to understand how educational policies influence teacher training and how these professionals can act as agents of change in a scenario of curricular disputes. To this end, the curriculum will be analyzed as a field of power dispute, the influence of society on teacher training and the challenges for building a more inclusive and democratic education.

Keywords: Power relations. Curriculum. Teacher training.

RESUMEN

El currículo y la formación docente son ámbitos marcados por disputas políticas, históricas e ideológicas, que reflejan diversas relaciones de poder e intereses. El currículo no es neutral, sino un espacio donde ciertos saberes se legitiman mientras que otros se marginan, lo que influye directamente en la práctica pedagógica y la construcción de conocimiento. La formación docente, a su vez, se ve afectada por políticas educativas que oscilan entre modelos técnicos y enfoques críticos, afectando la autonomía y el desempeño docente. Sin embargo, la precariedad de la profesión, la falta de inversión en formación continua y la estandarización curricular dificultan la implementación de prácticas innovadoras e inclusivas. Por lo tanto, repensar el currículo y la formación docente se vuelve esencial para garantizar una educación democrática, equitativa y comprometida con la transformación social. Este texto busca reflexionar críticamente sobre la relación entre el currículo, la formación docente y las dinámicas de poder que permean la educación. Desde una perspectiva histórica y social, el objetivo es comprender cómo las políticas educativas influyen en la formación docente y cómo estos profesionales pueden actuar como agentes de cambio en un escenario de disputas curriculares. Para ello, se analizará el currículo como campo de disputa de poder, la influencia de la sociedad en la formación docente y los retos para construir una educación más inclusiva y democrática.

Palabras clave: Relaciones de poder. Currículo. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre currículo e formação docente estão profundamente enraizadas nas relações de poder e nas contingências sócio-histórico-culturais que envolvem os sujeitos elaboradores. O currículo, longe de ser apenas um conjunto neutro de conteúdos e diretrizes pedagógicas, reflete disputas ideológicas, políticas, econômicas, sociais, culturais, estruturais, que definem quais saberes serão incorporados e legitimados e quais serão excluídos e marginalizados (Apple, 2006; Silva, 2010), fazendo com que o documento curricular reflita essa tensão. Como Apple (2006) discute, o currículo é um instrumento de poder que reflete os interesses dos que ganhadores dessa disputa, e pode atuar tanto como um mecanismo de reprodução social, ao refletir as desigualdades estruturais, quanto como um espaço de resistência, ao se colocar como instrumento de ruptura.

No Brasil, a construção dos currículos tem sido marcada por câmbios entre propostas mais progressistas, que pensam a educação como formadora de indivíduos críticos, e abordagens tecnicistas que reduzem a educação a um treinamento voltado para o mercado de trabalho (Saviani, 2008; Gatti, 2010). Da mesma maneira, a formação de professores nos cursos de Licenciatura, também será mediada por um currículo selecionado e seletivo, e se inserirá em um contexto de disputas que envolvem políticas educacionais, demandas sociais e interesses de diferentes setores da sociedade (Saviani, 2008; Freitas, 2018).

Paulo Freire (1987) enfatizava a necessidade de uma formação docente crítica, capaz de questionar e transformar as estruturas educacionais que perpetuam desigualdades, se alinhando à defesa de um currículo de ruptura, transformador e produtor da criticidade, nunca reprodutor das desigualdades sociais. Nesse sentido, ao pensarmos no currículo que forma os professores, podemos aventar a hipótese da reprodução ou resistência que se propõe no instrumento, ou seja, currículos diferentes formam pessoas diferentes, como nos ensina Silva (2010).

Este texto, na forma de um ensaio, tem como objetivo refletir criticamente sobre a relação entre currículo, formação docente e as dinâmicas de poder que atravessam e marcam a educação. Utilizando a metodologia de ensaio e partindo da abordagem sócio-histórico-cultural, busca-se compreender a influência dos currículos na formação de professores e discutir a ação desses profissionais como agentes de mudança em um cenário de disputas curriculares.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO

O currículo já foi entendido muitas vezes como um conjunto neutro e técnico de conteúdos a serem ensinados, assemelhado a uma grade de horários, onde disciplinas (ou matérias) são dispostas ao longo da semana, num percurso a ser seguido e que, ao completa-lo, o estudante estaria apto a seguir

adiante. Entretanto, essa compreensão, embora ainda presente em diversas situações, tem sido redefinida e redimensionada diante das dimensões sociais, históricas, políticas e culturais envolvidas na produção e execução de um currículo, levando ao entendimento do currículo como “uma construção cultural, histórica e socialmente determinada” (Moreira, 2011, p.11).

Enquanto constructo, o currículo está sujeito às pessoas e as contingências de seu tempo, refletindo as relações históricas, políticas e sociais que são inerentes ao seu processo de organização e consolidação, fazendo com que processo e o produto sejam ao mesmo conflituoso, pois reflete os valores vinculados às relações entre os sujeitos (GOODSON, 2005), marcado por territorialidades e disputas pois entremeados por relações de poder.

Esse currículo, sempre considerado enquanto produto e processo, “transmite visões sociais particulares e interessadas” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14), por isso, impregnado das relações de poder oriundas das disputas e conflitos processuais, representando os grupos hegemônicos que se empenharam nessa construção. Segundo Apple (2006), o currículo é um meio pelo qual as ideologias dominantes são transmitidas, refletindo interesses de grupos políticos e econômicos específicos, que ao ficarem impregnadas no entremeado do currículo influenciam a formação dos indivíduos sujeitos ao currículo.

Ao definir quais saberes são ensinados nas escolas e universidades, o currículo contribui para a manutenção de um status quo que favorece determinados segmentos sociais. Essa perspectiva dialoga com a crítica de Bourdieu e Passeron (2014), que argumentam que a escola, ao naturalizar determinados conhecimentos e práticas culturais, reproduz desigualdades e limita as possibilidades de ascensão social de grupos historicamente marginalizados:

A escola desempenha um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais ao privilegiar determinados conhecimentos e formas culturais em detrimento de outras. (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 89).

Portanto, a escolha dos conhecimentos que compõem o currículo não é aleatória, nem em sua origem nem em sua prática. Ela resulta de processos históricos que privilegiam determinados grupos e discursos em detrimento de outros, estabelecendo hierarquias e garantindo que a ideologia dominante seja perenizada. Dessa forma, o currículo pode tanto reforçar estruturas de dominação quanto atuar como um instrumento de resistência e emancipação social.

Ao analisarmos a construção curricular brasileira, observamos que os processos tem sido influenciadas por diferentes regimes políticos e concepções educacionais. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o currículo da educação básica foi utilizado como ferramenta de controle ideológico, refletido nas disciplinas: foram incorporadas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e

Política Brasileira (OSPB), disciplinas cujos conteúdos reforçavam os valores nacionalistas, de ordem e progresso do regime político; ao mesmo tempo em que ficou restringido o conteúdo de disciplinas como História e Ciências Sociais para reduzir o desenvolvimento do pensamento crítico e, possivelmente, resistente ao sistema ditatorial (Saviani, 2008).

Já no período pós-Constituição de 1988, vemos a introdução de discussões anteriormente marginalizadas, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas (Brasil, 2003), além da expansão do ensino básico incluindo a educação infantil e o ensino médio (Brasil, 2013), ampliando a escolarização para a população atendida pela educação pública. Apenas essas duas mudanças citadas já indicam como o currículo é um campo de disputas constantes, sendo moldado por embates entre diferentes grupos e visões de mundo, pois ambas foram realizadas por governos federais considerados comprometidos com as camadas mais necessitadas da população, refletindo, a primeira, uma forma – mínima, é verdade – de reduzir o preconceito e o racismo estrutural da sociedade brasileira oriundo, entre outros elementos, dos séculos de escravização de populações africanas. Já ao ampliar a escolarização básica obrigatória e gratuita para incluir o ensino médio e a educação infantil, a importância de aumentar a escolarização da população brasileira enquanto forma de garantia de direito de acesso, principalmente às parcelas financeiramente menos favorecidas, está em pauta.

Também citamos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP, 2017) a partir de 2018, e que ainda segue como alvo de tensões e interesses divergentes. A proposição desse currículo nacional gerou debates intensos sobre o papel do Estado na definição dos conteúdos escolares e a autonomia dos professores na construção de práticas pedagógicas contextualizadas contrapondo grupos antagônicos, pois, de um lado discute-se a tentativa de padronização e controle dos processos educativos, do outro, fala-se no esforço para garantir equidade no acesso ao conhecimento (Freitas, 2018). Contudo, não se pode deixar de considerar a construção desse documento, que foi mediado por interesses neoliberais e capitaneado por organizações não-governamentais que defendem os preceitos da administração empresarial aplicados à educação, tendo como base a concepção meritocrática e excludente das regionalidades e classes sociais historicamente excluídas dos processos democráticos.

Essas exemplificações explicitam a concepção do currículo como uma construção mediada pelas concepções e transformações sócio-histórico-culturais e das relações de poder vigentes na sociedade, que levam o currículo a ter esta ou aquela conformação de acordo com os alinhamentos desenvolvidos. Assim, o currículo não é apenas um instrumento técnico de ensino, mas um território de disputa em que diferentes grupos buscam influenciar a formação dos sujeitos e a construção do conhecimento.

E o mesmo processo de disputas e vencedores se dará no processo de construção dos currículos de formação de professores. No Brasil, a “formação de professores está diretamente ligada ao contexto histórico e político do país, sendo constantemente moldada por interesses econômicos e ideológicos” (Saviani, 2008, p. 56), marcando nos currículos dos cursos de Licenciatura essas influências, e fazendo com que o professor, como mediador do conhecimento, carregue consigo uma formação que é resultado das disputas ideológicas, das políticas educacionais, das relações de poder que originaram seu currículo formativo.

Durante grande parte do século XX, predominou uma visão tecnicista da formação docente, em que os professores eram preparados para aplicar metodologias e conteúdos previamente estabelecidos, sem espaço para reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem. Esse modelo atendia aos interesses de um mercado de trabalho que demandava profissionais treinados para atender às necessidades da economia, reforçando a ideia de uma educação voltada para a reprodução social (Bourdieu; Passeron, 2014).

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, a formação docente começou a incorporar perspectivas mais críticas e reflexivas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) representou um marco nessa mudança, ao enfatizar a importância da formação inicial e continuada dos professores, além de valorizar a pesquisa e a prática pedagógica na construção do conhecimento (Gatti, 2010). No entanto, apesar desses avanços, persistem desafios na implementação de uma formação docente que realmente promova o pensamento crítico e a autonomia pedagógica, constituindo-se como um dos maiores desafios a serem enfrentados o processo de desvalorização e precarização da profissão docente, com “baixos salários, falta de infraestrutura adequada e ausência de políticas de formação continuada” (Gatti, 2010, p. 1370).

Essas condições impactam diretamente a qualidade da educação, pois limitam as possibilidades de inovação pedagógica e de aprofundamento teórico por parte dos docentes. Além disso, a crescente influência de setores privados na formação de professores e nas políticas curriculares levanta questionamentos sobre a autonomia do professor e sobre os interesses por trás das diretrizes educacionais (Apple, 2006).

Ao observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (CNE/CP, 2024), documento que orienta a reforma dos currículos dos cursos de licenciatura brasileiros, encontramos uma padronização da formação para um modelo baseado na BNCC, estreitando os conhecimentos ao invés de ampliá-los e diversificá-los, o que se reflete na redução da autonomia do futuro docente, pois leva-o a se limitar a atender as prescrições da Base e a não implementar adaptações em suas práticas

derivadas das necessidades encontradas em cada local de atuação, contemplando regionalidades e discussões relevantes na realidade das escolas.

Esses elementos acabam por corroborar a visão neoliberal meritocrática homogeneizante que pauta a construção da BNCC, que se reflete na DCN por motivos óbvios, visto a busca pelo estreitamento da formação do professor para aplicação pura da Base, rompendo com a compreensão da escola como um espaço heterogêneo, plural, composto por estudantes com diferentes realidades socioeconômicas, culturais e identitárias, o que exigiria da formação preparar os professores para lidar com essa pluralidade, promovendo uma educação inclusiva e equitativa (Silva, 2010).

3 CURRÍCULO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A diversidade é uma das principais características da sociedade contemporânea, e a educação deve ser capaz de acolher e valorizar essa pluralidade que sempre esteve nas escolas, mas que agora ganha destaque em seu potencial formativo. No entanto, o currículo e a formação docente ainda enfrentam desafios significativos para garantir a inclusão de diferentes grupos sociais na escola. Questões de gênero, raça, etnia, classe social, idiomas, nacionalidades, transtornos e deficiências muitas vezes são marginalizadas ou tratadas de maneira superficial nos cursos de formação de professores, impactando diretamente as práticas pedagógicas e na construção de uma educação equitativa. A formação docente, ao longo da história, esteve alinhada a um modelo homogêneo e monocultural, que têm dificuldade em lidar com a diversidade porque foram estruturadas dentro de um paradigma que prioriza a uniformização dos sujeitos, desvalorizando saberes e identidades não hegemônicas (Candau, 2012; Silva, 2010).

Nesse sentido, o currículo dos cursos de formação de professores precisa ser repensado para incorporar perspectivas críticas que contemplem a realidade multicultural da sociedade brasileira. A Diretriz Curricular Nacional para os cursos de Licenciatura (CNE/CP, 2024) prevê que os cursos de formação inicial contemplem em seus currículos a diversidade, propondo:

Art. 7, inciso IX - a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras;

Com isso, esta Diretriz incorpora o que a legislação educacional tem proposto para a formação de professores ao longo das últimas décadas. A começar pela obrigatoriedade de inclusão de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2003) e da cultura indígena (Brasil, 2008) no currículo da Educação Básica. Ambas inclusões representaram avanços na valorização da diversidade no currículo escolar. No entanto, sua implementação ainda enfrenta resistências e desafios, sobretudo

devido à falta de preparo dos professores para abordar essas temáticas de maneira adequada (Gomes, 2017). Ainda que os cursos de licenciatura tenham incorporado essa discussão à formação inicial, como resposta à inclusão desse conteúdo na educação básica, segue a fragilidade de uma formação docente que enfatize a educação antirracista e a valorização das culturas marginalizadas, reforçando desigualdades e dificultando a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Pereira et al, 2024).

Outro aspecto crucial foi a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008). Também houve resposta dos cursos de Licenciatura, com a inserção nos currículos de conteúdos sobre Educação Especial, contudo, ainda segue uma formação precária, pois

A escola inclusiva exige mudanças não apenas estruturais, mas principalmente na formação dos professores, garantindo que saibam trabalhar com metodologias adaptadas. (Mantoan, 2006, p. 42).

Contudo, da mesma forma que com os conteúdos africanos e indígenas, inserir conteúdos básicos na formação inicial, não se mostrou suficiente para proporcionar aos professores condições concretas de práticas inclusivas (Felicetti; Batista, 2020).

Ao olharmos para outras diversidades que não foram incluídas por força de lei nos currículos da educação básica, como as questões de gênero, sexualidade e nacionalidade e língua distintas, a situação pode se mostrar mais crítica.

A questão de gênero e sexualidade também deve ser abordada na formação docente, considerando que a escola é um espaço onde preconceitos e discriminações muitas vezes se manifestam de maneira intensa. A ausência de debates sobre diversidade sexual e identidade de gênero no currículo contribui para a reprodução de estereótipos e para a exclusão de alunos LGBTQIA+ no ambiente escolar (Louro, 1997). A formação de professores precisa incluir discussões que promovam o respeito às diferenças e a construção de um espaço educativo seguro e acolhedor para todos os estudantes.

Outra realidade crescente é a presença de migrantes internacionais. O processo migratório internacional se intensificou no século XXI, derivado de inúmeras razões, tais como guerras, perseguições políticas, desastres ambientais, e até mesmo a busca por melhores condições de vida e desenvolvimento. Isso fez com que crianças, jovens e adultos falantes de outras línguas e com construções identitárias culturais distintas chegasse em volume às salas de aula pressionando as práticas docentes e gestoras (Tavano et al, 2024). A Lei da Migração (Brasil, 2017) garante a matrícula de todos os migrantes internacionais na educação pública brasileira, independente do status migratório

e condições documentais, porém, não define formas e ações de acolhimento e promoção da plena aprendizagem a esses indivíduos. Como os currículos de formação inicial habitualmente não contemplam essa diversidade em suas propostas (Tavano; Gonçalves, 2023), tampouco têm-se políticas públicas amplas voltadas para esse público (Tavano et al, 2024), professores e gestores acabam por se verem sobrecarregados.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão e a diversidade não podem ser apenas temas periféricos na formação docente. É necessário um compromisso real com a construção de um currículo que contemple diferentes perspectivas e que prepare os professores para lidar com os desafios de uma sociedade plural. A formação docente deve ser pautada por uma abordagem crítica e transformadora, capaz de romper com as estruturas excludentes e promover uma educação que valorize e respeite a diversidade. Por outro lado, também fica evidente que os currículos são territórios de grande disputa, pois, mesmo com a inclusão obrigatória de conteúdos pela legislação, e com a presença significativa das diversidades da sociedade através de crianças, jovens e adultos nas salas de aula, cada um com seus potenciais e especificidades, o currículo das licenciaturas segue se mostrando monocultural e homogeneizador ao não dar condições concretas para a formação dos futuros professores para atuação na multiculturalidade e heterogeneidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre currículo, formação docente e sociedade revela um campo de disputas permeado por interesses políticos, históricos e ideológicos. O currículo, longe de ser um instrumento neutro, é resultado de processos que privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, refletindo e reproduzindo relações de poder. Da mesma forma, a formação docente é influenciada por políticas educacionais e pelas transformações sociais, moldando as práticas pedagógicas e a atuação dos professores no contexto escolar.

Ao longo deste texto, discutiu-se como o currículo se configura como um espaço de disputa, sendo ora utilizado como instrumento de controle social, ora como meio de resistência e transformação. A análise das políticas educacionais brasileiras demonstra que a construção do currículo e da formação docente está diretamente ligada aos processos históricos e às configurações políticas do país. Como apontam Apple (2006) e Silva (2010), as decisões curriculares são marcadas por embates ideológicos que determinam quais conhecimentos são valorizados e quais são marginalizados.

Além disso, evidenciou-se que a formação docente enfrenta desafios estruturais, como a precarização da profissão e a ausência de um modelo que priorize a reflexão crítica e a autonomia pedagógica. As dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício de sua profissão, incluindo a

falta de investimentos na formação continuada e a padronização curricular imposta por políticas como a BNCC, reforçam a necessidade de repensar os rumos da educação no Brasil (Gatti, 2010; Freitas, 2018).

Outro ponto fundamental abordado foi a necessidade de inclusão e diversidade na formação docente. A escola deve ser um espaço que valorize a pluralidade de identidades, culturas e saberes, e isso exige que os professores estejam preparados para atuar de forma crítica e sensível às realidades dos estudantes. A formação docente precisa ser reestruturada para garantir uma abordagem mais inclusiva, contemplando a educação antirracista, a valorização das culturas indígenas, o respeito à diversidade de gênero e a acessibilidade para pessoas com deficiência (Candau, 2012; Gomes, 2017; Mantoan, 2006).

Diante desses desafios, torna-se evidente a urgência de uma formação docente que promova a consciência crítica, a autonomia e o compromisso com uma educação democrática e emancipatória. Isso implica não apenas mudanças na estrutura dos cursos de licenciatura, mas também no fortalecimento das políticas públicas voltadas para a valorização da profissão docente e para a construção de um currículo mais plural e contextualizado.

Por fim, compreender a educação como um campo de disputa e transformação permite que professores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas atuem de forma mais consciente e estratégica. A formação docente deve ser um processo contínuo e dinâmico, que dialogue com as demandas da sociedade e que possibilite a construção de práticas pedagógicas mais justas e equitativas.

O compromisso com uma educação crítica e inclusiva é, portanto, um passo essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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 dá outras providências. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Leis%20e%20decretos%20-%20legisla%C3%A7%C3%A3o/LEI%20N%C2%BA%2013.445,%20DE%2024%20DE%20MAIO%20DE%202017.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- CANDAU, V. M. Educação intercultural e cotidiano escolar: entre a celebração da diversidade e a produção das desigualdades. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 65-82, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012000100005.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBR ODE2017.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2025.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 24, p. 165-180, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400014.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 9-27.

PEREIRA, J. do N. et al. Teacher training and racial literacy as a mechanism for an anti-racist education. *Lumen et Virtus*, v. 15, n. 43, p. 8187-8195, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/2116>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVANO, P. T.; GONÇALVES, C. G. G. Prescrições curriculares fronteiriças: as licenciaturas em foco. *Revista Professare*, v. 12, n. 1, e3099, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3099>. Acesso em: 21 set. 2023.

TAVANO, P. T. et al. Educar em fronteiras internacionais: demandas e encaminhamentos do sistema público municipal de Corumbá/Mato Grosso do Sul. *Revista Tempo do Mundo*, n. 35, p. 119-145, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/583>. Acesso em: 21 abr. 2025.