



Entre o ensinar e o aprender: a potência do planejamento pedagógico na formação curricular da Licenciatura em Pedagogia

Between teaching and learning: the power of pedagogical planning in undergraduate education in Pedagogy

Ivana Almeida Serpa¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6945-8824>



<http://lattes.cnpq.br/8980085187686974>

Rochele da Silva Santaiana²

 <https://orcid.org/0000-0002-3436-7455>



<http://lattes.cnpq.br/1417319477819262>

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar os deslocamentos evidenciados no campo do planejamento pedagógico na formação inicial em Pedagogia, tomando como *corpus* empírico os documentos curriculares de 2004, 2008, 2014 e 2021 da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Inscritas na perspectiva pós-estruturalista e nos estudos foucaultianos, as apostas teórico-metodológicas desta pesquisa documental operaram com a ferramenta conceitual-analítica do governo teórico-prático. As análises evidenciam que o campo do planejamento pedagógico se desloca de um silenciamento no currículo de Pedagogia para um crescente alinhamento aos discursos neoliberais da gestão empresarial e da pedagogia das competências. Com isso, defendemos a retomada da potência do planejamento pedagógico como prática mobilizadora de um saber-fazer docente pautado no exercício de pensamento hiper crítico perante a lógica neoliberal contemporânea.

Palavras-chave: Planejamento; Pedagogia; Formação de professores.

ABSTRACT

This article aims to analyze the shifts in the field of pedagogical planning in initial training in Pedagogy, taking as its empirical corpus the curricular documents of 2004, 2008, 2014, and 2021 from the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Incribed in the post-structuralist perspective and Foucauldian studies, the theoretical-methodological stakes of this documentary research operated with the conceptual-analytical tool of theoretical and practical governmentality. The analyses show that the field of pedagogical planning has moved from being silenced in the Pedagogy curriculum to increasingly aligning with the neoliberal discourses of business

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: ivana-serpa@uergs.edu.br

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Alegrete/RS – Brasil. E-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br



management and the pedagogy of competencies. As a result, we advocate for regaining the power of pedagogical planning as a practice that mobilizes teaching know-how based on the exercise of hyper-critical thinking against contemporary neoliberal logic.

Keywords: *Planning; Pedagogy; Teacher training.*

1. CONVITES INICIAIS

A docência contemporânea tem sido atravessada pela racionalidade neoliberal, que a produz ancorando-se nos preceitos de flexibilidade, inovação, engajamento, adaptação, proatividade e tantos outros que se proliferam no tecido social. Os efeitos da cultura do empreendedorismo produzem aquilo que as pesquisadoras Dal'Igna, Scherer e Silva (2018, p. 54) denominam como "uma Docência S/A, em que professoras e professores são convocados(as) a conduzir sua prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado".

A fabricação de uma docência alinhada ao funcionamento de uma empresa perpassa a formação inicial de professores(as), cada vez mais marcada pela velocidade, superficialidade e pela busca de resultados. Meio às políticas neoliberais de formação docente, o conceito de formação tem sido, paulatinamente, atrelado ao desenvolvimento de um conjunto de competências, um processo verificado por *rankings*, forjando sujeitos capazes de empreender e constituir-se como empreendedores de si mesmos (Dal'Igna; Fabris, 2015).

Em outras palavras, reconhecemos que a racionalidade vigente produz uma formação inicial acelerada que constitui docentes empresários(as) de si. A centralidade da atuação docente desloca-se do ensino para a (auto)aprendizagem e da figura docente para os sujeitos escolares, incluindo suas escolhas e interesses individuais. As competências e as habilidades, hoje, são o foco principal do trabalho pedagógico na busca por consolidar uma formação mais competitiva no mercado.

O investimento na aprendizagem tornou-se um imperativo contemporâneo para a elevação do capital humano e da competência-máquina dos sujeitos (Foucault, 2010), o que tem reconfigurado as práticas docentes e sua formação, desqualificando a potência (hiper)crítica³, política e democrática desses processos. No contexto neoliberal, percebe-se que o planejamento pedagógico parece estar sendo pouco discutido na formação inicial de professores(as).

A fim de levar adiante essa problematização, a proposta deste trabalho é analisar os deslocamentos evidenciados no campo do planejamento pedagógico na formação inicial em Pedagogia, tomando como *corpus* empírico os documentos curriculares de 2004, 2008, 2014 e 2021 que se constituem nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)⁴. A partir das lentes pós-estruturalistas e foucaultianas, assumimos a tarefa de olhar

³ O termo hiper crítica é empregado neste estudo no sentido de remeter a "[...] uma crítica radical que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar a si própria" (Veiga-Neto, 2020, p. 16), que é cambiante, descontinua e inquieta.

⁴ Importante salientar que o presente artigo é oriundo das discussões de uma Dissertação (2023), produzida no decorrer do Mestrado Profissional em Educação, a qual discute, além do planejamento pedagógico, os campos da didática e da avaliação.



para as transformações nos modos de planejar em circulação nos currículos de Pedagogia, mostrando seus deslocamentos ao longo dos documentos curriculares investigados.

Com tais convites iniciais, assinalamos que este artigo foi pensado em três movimentos. No primeiro movimento, situamos a ferramenta teórico-metodológica do governo teórico-prático, a qual amparou o exercício analítico desta pesquisa documental. No segundo movimento, mostramos como o planejamento pedagógico foi sendo ressignificado nos currículos de Pedagogia ao longo do tempo. Finalizamos, retomando o que foi discutido e indo além, partilhando convites para retomar a potência do planejamento para a constituição de ações docentes teórico-práticas, mobilizadoras do pensamento hipercrítico na formação inicial em Pedagogia.

2. APOSTAS METODOLÓGICAS: O GOVERNAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO

A pesquisa opera com a ferramenta do governo teórico-prático para analisar a formação inicial em Pedagogia, focalizando o processo de planejamento pedagógico. Tomamos por governo a “ação ou ato de governar”, substituindo o vocábulo governo quando tratar das questões que envolvem a condução das condutas alheias (Veiga-Neto, 2005, p. 2).

O governo não prescinde de uma relação de violência que destrói, escraviza ou prende os corpos, ao contrário, para governar é preciso liberdade para que as possibilidades possam ser conduzidas nas ações de uns sobre os outros. Assim, uma relação de poder “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (Foucault, 2013, p. 243).

Em outros termos, governar o campo de ação dos outros exige uma série de jogos, estratégias, táticas e ações que incidem na condução das condutas dos sujeitos. Por conduta, o filósofo entende, ao mesmo tempo, como “o ato de ‘conduzir’ os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (Foucault, 2013, p. 243-244).

Nesse caminho, a Pedagogia é aqui entendida “como um processo de produção de sujeitos e condução de condutas” (Knöpker, 2018, p. 19), que se utiliza de saberes e práticas que regulam a constituição do(a) pedagogo(a). Então, por meio da ferramenta do governo teórico-prático, analisamos a condução das condutas de licenciandos(as) em formação inicial no Curso de Pedagogia da UERGS.

Infundáveis são as discussões realizadas sobre as dimensões teoria-prática na contemporaneidade, em maior grau, na busca por soluções para superar a suposta dicotomia existente entre ambas: “como articular/relacionar teoria e prática nos cursos de licenciatura no Brasil?”. Esse tornou-se um questionamento bastante presente no cenário educacional e na formação docente, em que a teoria e a prática se posicionariam em polos opostos e que, por isso mesmo, deveriam ser aproximados.

No entanto, se trocamos as lentes com que problematizamos tais dimensões, a partir dos estudos foucaultianos, é possível produzir outros significados e entendimentos, reconhecendo-as como duas faces de uma mesma moeda, em um sentido de indissociabilidade. É desse modo que compreendemos o governo teórico-prático ao utilizá-lo como ferramenta analítica.



Ao olhar para as raízes dos pressupostos epistemológicos que produzem o binário teoria e prática, Veiga-Neto (2015) se propõe a desconstruir esse “falso” problema, ao invés de apontar caminhos para solucionar a tão discutida dicotomia. A doutrina dos dois mundos, postulada pelos escritos de Sócrates e Platão – acoplada à tradição cristã e, depois, incorporada pela Ciência Moderna – produziu verdades que reverberam na contemporaneidade.

Em suma, pode-se dizer então que, sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos e feitos no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa verdadeiramente e se diz verdadeiramente (sobre tais práticas) diria respeito à teoria — ou, talvez melhor: seria resultado da boa e correta aplicação da teoria. Eis aí a correspondência entre a doutrina dual e o binário teoria-e-prática; se quisermos, podemos formular essa relação da seguinte maneira: sensível/prática = inteligível/ teoria (Veiga-Neto, 2015, p. 126).

De um lado, encontram-se as teorias e a busca pelo mundo sagrado; de outro, situam-se as práticas e a vinculação com o sensível e o mundo profano. Esses pressupostos assentam o fundo epistemológico que abriga a dicotomia que tantos(as) pesquisadores(as) se debruçam para solucionar e propor novas saídas: daí o surgimento de conceitos como “práxis”, “reflexão-ação”; “professor reflexivo” e outros, os quais representam soluções para “articular” teoria e prática na formação docente. Esses diferentes modos de analisar as dimensões teoria-prática, seja enquanto dicotomia, seja em sua indissociabilidade, são produzidos por relações de saber-poder que tornam verdadeiros ou falsos certos discursos, pois, a verdade “não existe fora do poder ou sem poder” (Foucault, 2021, p. 51).

Esse “falso” problema é abordado a partir de diferentes estratégias de superação do distanciamento entre teoria e prática nos currículos das licenciaturas, dentre as mais comuns, Veiga-Neto (2015) aponta a saída pensada por “teoristas” e “praticistas”. Para os(as) teoristas, “a teoria precede a prática” na formação inicial docente, pautando-se nos sólidos fundamentos da educação para, depois, realizar práticas ao final do curso. Os(as) praticistas, ao contrário, argumentam que é a partir de “uma cada vez mais precoce imersão nas práticas docentes [...] que os futuros professores e professoras poderiam ou deveriam, depois, compreender melhor os fundamentos da Educação” (Veiga-Neto, 2015, p. 116).

O currículo ainda pode organizar-se com base na alternância entre componentes “teóricos” e “práticos”, ou então, articular as discussões a exemplos práticos e trazer teorias para olhar para a prática (Veiga-Neto, 2015). Essas problematizações nos mobilizam a pensar a respeito da forma com que o binômio teoria-prática produz efeitos na estruturação curricular dos Cursos de Pedagogia e no governo dos sujeitos em formação inicial.

Com isso, aponta-se o caráter produtivo da ferramenta do governo teórico-prático na formação inicial em Pedagogia, já que os saberes e poderes em jogo nos currículos produzem sujeitos de um determinado modo. Considerando as fronteiras desta pesquisa, nos limitamos a olhar para o governo teórico-prático em face do planejamento pedagógico.

Quanto ao *corpus* empírico, além dos PPCs de 2004, 2008, 2014 e 2021 do Curso de Pedagogia da UERGS, compõem o material analítico os currículos instituídos em tais documentos e os componentes curriculares de planejamento pedagógico. O Quadro 1, na sequência, apresenta as ementas que



integram a proposta dos componentes que discutem o campo do planejamento em cada uma das matrizes curriculares da Licenciatura.

Quadro 1 – Componentes curriculares e planejamento pedagógico.

Campo Curricular	Matriz curricular de 2004
Planejamento	Componente: Práticas Alfabetizadoras em Anos Iniciais Ementa: Discussão dos pressupostos teórico-metodológicos que permeiam as práticas contemporâneas de alfabetização de crianças, jovens e adultos, em Anos Iniciais.
	Matriz curricular de 2008
	Componente: Planejamento e Avaliação dos Processos de Ensino e de Aprendizagem Ementa: Teorias educacionais e suas conexões com as concepções e práticas do planejamento e da avaliação dos processos de ensinar e de aprender. Planejamento como instrumento de construção da práxis e produção cultural.
	Matriz curricular de 2014
	Componente: Seminário integrador III: planejamento, gestão e avaliação educacional Ementa: Integração dos componentes do terceiro semestre, dando ênfase ao estudo dos fundamentos e conceitos relativos aos processos de gestão escolar, das políticas educacionais e práticas escolares, enfocando o papel da comunidade educativa no processo. Práticas do planejamento e da avaliação dos processos de ensinar e de aprender e suas conexões com as teorias educacionais e com pressupostos teórico/metodológicos da gestão e da organização escolar na educação básica.
	Matriz curricular de 2021
	Componente: Didática, Planejamento e Avaliação Ementa: Compreensão da didática ao longo da história à concepção contemporânea e sua relação com o planejamento e a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Estudo dos fundamentos da didática, do planejamento e da avaliação que possibilitem o entendimento da correlação e da construção de conhecimentos numa visão crítica. Entendimento do papel da didática na formação do professor diante de desafios que exigem reflexões teórico-práticas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise documental realizada neste estudo permite olhar para tais documentos como “monumentos históricos” (Foucault, 1995) ao materializarem os contextos históricos, políticos, econômicos, culturais e educacionais que constituem a racionalidade de cada época. Em vez de procurar os sentidos ocultos dos discursos oficiais, currículos e políticas, concebemos os discursos em sua produtividade, naquilo que produzem nos sujeitos em formação inicial e em suas condutas como professores(as). Assim, a análise documental permitiu “explorar ao máximo os materiais empíricos, na medida em que eles são uma produção histórica e política; na medida em que as palavras são igualmente construções; enfim, na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (Fischer, 2011, p. 237).

Por meio da análise dos PPCs e das matrizes curriculares, em especial, dos componentes de planejamento, é possível tecer relações entre “o que é dito acerca do ser e do fazer docentes e o que é proposto em termos de currículo” (Garcia, 2019, p. 94). A ferramenta do governo teórico-prático nos permitiu analisar o material documental em interlocução com a formação inicial em Pedagogia produzida no jogo dos saberes e práticas do planejamento em uma racionalidade



neoliberal. É neste caminho que apresentamos as análises referentes aos componentes curriculares de planejamento pedagógico, visibilizando seus deslocamentos nos materiais investigados.

3. MODOS DE (RE)PLANEJAR AS PRÁTICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Múltiplas continuidades e descontinuidades históricas foram analisadas nos PPCs do Curso de Pedagogia da UERGS e em suas matrizes curriculares quanto ao processo de planejamento pedagógico. Com vistas a evidenciar tais ênfases e modos de planejar incitados pelos currículos do Curso, nos concentramos, em um primeiro momento, no PPC de 2004.

Ao buscar pelo termo “planejamento”, o localizamos apenas sete vezes nas 66 páginas do documento, com maior presença nos referenciais bibliográficos indicados nos componentes curriculares. Ao referir-se à estruturação curricular, o PPC define que, em uma segunda dimensão dos eixos curriculares delineados para o Curso, devem ser trabalhados:

Os saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, suas determinações legais necessárias ao exercício da docência, e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão educacional entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação (UERGS, 2004, p. 7, grifo nosso).

Como evidencia o excerto acima, o planejamento é constituído como um processo atrelado à gestão educacional e aos sistemas de ensino em atividades educativas escolares e não escolares. O ato de planejar não é abordado em outros momentos no texto do documento, reduz--se ao referencial do componente “Práticas alfabetizadoras em Anos Iniciais”. Embora a ementa trate das “práticas contemporâneas de alfabetização de crianças, jovens e adultos, em anos iniciais” (UERGS, 2004, p. 61) e conte com uma carga horária de 60 horas, não são desenvolvidas discussões mais aprofundadas sobre planejamento no currículo de 2004.

Com o intuito de “analisar regularidades e silêncios de certas representações e certos discursos” (Fabris, 2008, p. 129), notadamente aqueles que constituem o campo do planejamento no currículo analisado, recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, instituídas pela Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. A normativa define princípios e competências para a formação inicial docente, inclusive quanto à didática e aos conhecimentos pedagógicos, mas é ausente com relação ao planejamento (Brasil, 2002).

Ao evocar as discussões realizadas a partir da década de 1970 sobre o curso de Pedagogia, não é difícil reconhecer que as tentativas de fixar uma identidade ao(à) profissional formado(a) na graduação constituíram um cenário de incertezas quanto à formação de docentes ou especialistas em supervisão, gestão e orientação escolar. Essa foi uma “questão marcante que provocou intensos debates até a homologação das novas DCNs para o curso de Pedagogia, no qual, sobretudo, a posição de formação de um pedagogo generalista [...] foi atendida” (Carvalho, 2011, p. 114). Ou seja, parece que a ausência de clareza acerca do Curso pode ter definido a organização curricular



do contexto de formulação do PPC de 2004, o qual evidenciou pouca preocupação com o planejamento das práticas pedagógicas.

Evocamos, ainda, o texto de Corazza (1997, p. 113) que destaca que “a prática de planejar costuma[va] ser representada por uma ausência, por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate”. Segundo a autora, o planejamento era compreendido como um processo burocrático e tecnicista, visto com desconfiança por professores(as) e especialistas da educação, o que justificava as lacunas sobre a prática de planejar nos cursos de formação docente do período (Corazza, 1997).

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNPs), através da Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, o Curso passa a destinar-se à formação da docência para atuação na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade normal e à formação de profissionais especialistas nas áreas de apoio escolar e pedagógico, abrangendo, também, as atividades voltadas à organização dos sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006). Diante da formação generalista, as DCNPs defendem o desenvolvimento de atividades de “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação [...] e experiências educativas não-escolares” (Brasil, 2006, p. 2).

Tais Diretrizes produziram efeitos curriculares no currículo de Pedagogia (re)estruturado em 2008, reverberando na constituição do componente intitulado “Planejamento e Avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem”, com carga horária de 60 horas. A ementa do componente dispõe sobre as “teorias educacionais e suas conexões com as concepções e práticas do planejamento e da avaliação dos processos de ensinar e de aprender. Planejamento como instrumento de construção da práxis e produção cultural” (UERGS, 2008, p. 131).

Ao conceber o planejamento nessa perspectiva, pode ser reconhecida a presença de uma abordagem crítico-emancipadora. Assim assumida, essa Pedagogia “permite vislumbrar a construção de *passarelas* articuladoras entre as teorias educacionais e as práticas educativas” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 64). Com esse olhar, o ato de planejar é defendido como um processo pedagógico capaz de garantir uma unidade teórico-prática na ação docente, ou seja, uma práxis que articula tais dimensões na busca pela transformação social e autonomia dos sujeitos.

Nas palavras de Gadotti (2016, p. 2):

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. [...] Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é sobretudo teoria da práxis.

Se a educação visa à transformação, a população docente, por meio do exercício profissional na educação, seria a ponte entre a realidade que se vive e o futuro transformador que se quer alcançar. A Pedagogia da práxis e, do mesmo modo, o planejamento como instrumento da práxis educativa põem em circulação discursos que constituem a “articulação” teórico-prática como um modo de emancipar os sujeitos para mudar a sociedade.



Assim, governa-se os sujeitos em formação inicial no Curso de Pedagogia para lutar pela autonomia e pela emancipação dos(as) estudantes, em uma perspectiva salvacionista do planejamento, pautada na articulação entre, de um lado, o domínio das teorias e, de outro, a realização de práticas críticas. Esta perspectiva opera dicotomicamente no governo teórico-prático dos sujeitos em formação inicial em Pedagogia.

Inscritas nos estudos foucaultianos, partilhamos do entendimento de que “o planejamento também é entrega, é (persona)lidade. Nós imprimimos no planejamento os nossos modos de ser professor, de exercer a docência” (Oliveira; Traversini, 2021, p. 97). Desse modo, enquanto sujeitos produzidos nas diferentes relações que vivenciam, os(as) docentes desenvolvem a ação de planejar por meio de suas próprias lentes, intencionalidades, experiências, saberes e práticas.

O currículo de Pedagogia de 2008, ao olhar para o planejamento como instrumento da práxis transformadora, coloca em circulação na Universidade discursos que produzem uma docência crítica e autônoma, capaz de “conscientizar” estudantes a partir dos conhecimentos verdadeiros que permitiriam o acesso à realidade. Essa promessa salvacionista encontra apoio e sustentação na pedagogia da redenção, que “coincide com a ênfase neoliberal no individualismo, em que um professor sozinho, um superprofessor, salvará todo o sistema” (Brodbeck; Oliveira, 2018, p. 96).

No mesmo caminho, pode ser citada a pedagogia do herói, em que o(a) docente é posicionado como herói e salvador(a) perante a lógica concorrencial e performática, cuja qualidade de seu trabalho é medida por resultados de alto desempenho e critérios cada vez mais inalcançáveis (Fabris, 2018). Assim, a perspectiva crítica constitui docentes que se autoresponsabilizam pela escola e pela população discente, buscando produzir sujeitos que se unam na grande luta pela transformação da comunidade e do mundo (Fischer, 2011).

Retomando a análise do componente de planejamento, apresentamos o Quadro 2, disposto a seguir, para demonstrar as finalidades às quais o componente se destina, bem como os conhecimentos discutidos:

Quadro 2 – Objetivos e Programa do componente.

Objetivos	Conceitos, eixos ou conteúdos programáticos
– Contribuir para a formação do profissional docente a partir de sua instrumentalização para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente. – Favorecer a compreensão do ensino como processo de mediação intencional - de aprendizagens, conhecimentos e práticas sociais.	– Desenvolvimento Histórico-Contextual das Concepções de Planejamento no Campo Educacional. – Planejamento e Plano: definições conceituais e a construção da tipologia. – Planejamento como ato político-pedagógico e suas interrelações no processo de ensinar e de aprender. – Planejamento: etapas, componentes, procedimentos e situações didáticas concretas. – Seleção, organização e classificação dos conteúdos escolares nas diferentes abordagens do ensino e a problemática do livro didático. – Avaliação da aprendizagem – pressupostos, conceito e finalidades. – Instrumentos e critérios de Avaliação – Articulação político pedagógica e perspectivas de superação da avaliação classificatória e excludente.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPC do curso de Pedagogia (UERGS, 2008, p. 131).



O componente visa instrumentalizar os(as) licenciandos(as) para a atuação docente na mediação intencional no processo de ensino. Dentre os conhecimentos citados, percebe-se que o planejamento é esmiuçado em suas múltiplas questões: concepções, etapas, componentes, procedimentos, situações didáticas concretas e outras.

Indissociável da dimensão teórica desses conteúdos, a prática de planejar as atividades de ensino é encarada a partir de situações didáticas reais que denotam o governo teórico-prático operando no saber-fazer do planejamento. Com isso, “vale reforçar que não estamos defendendo que o ato de planejar implica um fazer prático, no sentido de uma aplicação apenas utilitária, mas sim um fazer como habilidade artesanal, ou ainda, um saber-fazer” (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 3). Se planejar implica saberes e fazeres na docência, infere-se que o currículo de Pedagogia exerce um governo de condutas que não se limita ao plano teórico ou prático, mas que conjuga tais dimensões de modo imanente.

A matriz curricular de 2014 apresenta equivalências em comparação com o currículo anterior, tendo em vista as reestruturações curriculares feitas. O componente de “Planejamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem”, de carga horária de 60 horas, foi agrupado ao campo curricular da “Gestão e Organização Escolar”, de igual período. Como efeito desse condensamento curricular, foi constituído o “Seminário integrador III: Planejamento, gestão e avaliação educacional”, totalizando 90 horas de atividades, dessas, 30 horas destinadas às práticas (UERGS, 2014).

Conforme indica o documento, foram mantidas as 60 horas do componente de planejamento e avaliação e reduzidas em 30 horas as discussões acerca da gestão e organização escolar. Entretanto, reconhecemos nas mudanças entre os currículos de 2008 e 2014 uma forte presença dos discursos de gestão no Seminário III, enquanto os conteúdos relacionados a planejamento e avaliação parecem ter sido circunscritos a poucos tópicos. A partir do Quadro 3, podemos observar essa movimentação curricular:

Quadro 3 – Objetivos e Programa do componente.

Objetivos	Conceitos, eixos ou conteúdos programáticos
– Proporcionar subsídios que favoreçam a instalação de espaços de reflexão, análise e compreensão dos temas e instrumentos conceituais relacionados à gestão e organização da escola na educação básica. – Subsidiar a formação do educador para atuar na escola, de modo articulado à comunidade educativa, por meio de práticas democráticas de gestão. – Contribuir para a formação do profissional docente a partir de sua instrumentalização para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente por meio de planejamento do trabalho. – Favorecer a compreensão do ensino como	– Organização Histórico-Social da Educação escolar. – Conceituação e fundamentos da gestão escolar e dos processos de ensino-aprendizagem. – Legislação Educacional para a Gestão Escolar. – Gestão Escolar Democrática: definições, princípios e mecanismos de sua implantação. – Processos Decisórios e Papel Político-Pedagógico. – Instâncias Colegiadas e Mecanismos de Participação. – Projeto Político-Pedagógico como Mecanismo da Gestão Democrática. – Profissionais da Educação e a Gestão Democrática Escolar. – Política e Gestão da Educação: os sistemas educacionais e modelos organizativos de escola. – O papel da equipe diretiva e equipe pedagógica no desenvolvimento da proposta educacional. – Planejamento, Gestão e Avaliação do Projeto Institucional da Escola. – Planejamento de trabalho docente: etapas, componentes, procedimentos e situações didáticas concretas.



processo de mediação intencional - de aprendizagens, conhecimentos e práticas sociais.	– Planejamento e Plano: definições conceituais e a construção da tipologia. – Seleção, organização e classificação dos conteúdos escolares nas diferentes abordagens do ensino e a problemática do livro didático. – Avaliação da aprendizagem – pressupostos, conceito e finalidades. – Instrumentos e critérios de Avaliação – Articulação político-pedagógica e perspectivas de superação da avaliação classificatória e excludente.
--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPC do curso de Pedagogia (UERGS, 2014, p. 126–127).

Dos quatro objetivos listados no ementário do componente, os dois últimos mantiveram--se iguais ao disposto no PPC de 2008, voltando-se ao planejamento do trabalho docente e ao ensino como processo de mediação intencional. Os primeiros objetivos discorrem sobre a construção de espaços reflexivos e instrumentos conceituais para pensar a gestão e a organização das instituições de ensino, além de constituir profissionais que articulem a escola com a comunidade escolar de modo democrático (UERGS, 2014).

Quanto aos conteúdos que integram o componente, pode-se observar que onze temáticas são associadas à gestão, tratando sobre os seguintes temas: Projeto Político-Pedagógico, gestão escolar democrática, legislação relacionada à gestão, sistemas de ensino, instâncias colegiadas e mecanismos de participação e planejamento, avaliação e gestão do projeto institucional escolar. Os sete tópicos discutidos no currículo de 2008 reduziram-se para cinco, à medida que os conhecimentos da área de gestão avançaram em grandes proporções no componente. Embora o PPC de 2014 tenha considerado que a redução da carga horária era limitada à gestão, o que acontece, de fato, é o inverso: a fragilização das discussões de planejamento e avaliação e o alargamento da gestão escolar na formação inicial.

Para compreender tal emergência é importante atentarmos para os processos históricos que permearam o fim do século XX. No Brasil, ao longo das décadas de 1970 e 1980, questionava-se “a centralização do poder, as formas de administração das escolas, o autoritarismo e a burocratização do sistema” (Klaus, 2011, p. 84). O modelo de administração escolar centralizado, excludente e verticalizado não supria novas as demandas da sociedade e do mercado.

A proliferação da concorrência, do individualismo e da flexibilidade articulada à disseminação da Teoria do Capital Humano e a outras mudanças sociais, econômicas e políticas do período provocaram rupturas com a estrutura da administração, em prol de uma organização educacional baseada no modelo da gestão empresarial. Nas palavras de Klaus (2011, p. 213), esse deslocamento pode ser assim sintetizado:

A importância da repulsa à rotina e a lógica da pirâmide e das lutas por menos Estado para a mudança de ênfase da administração educacional para a gestão educacional e para o funcionamento da governamentalidade neoliberal — emergência do neoliberalismo.



A partir das décadas de 1970 e 1980, e mais acentuadamente, após o período de 1990, a gestão educacional passa a constituir-se em um modo de organização pautado na empresa, na “busca de maior eficiência via autonomia da escola, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e controle de qualidade” (Klaus, 2011, p. 69). Marcada pela (auto)responsabilização de todos(as) pelo sucesso ou fracasso escolar, a gestão mobiliza docentes, estudantes, familiares e comunidade escolar a tornarem-se empreendedores(as) de si e se autogovernarem da melhor forma possível.

Essa pedagogia empreendedora que adentra e conforma a escola aos moldes empresariais vê cada discente como autoaprendiz permanente que investe na educação para elevar seu capital humano, por meio das competências e habilidades que agrega ao seu desenvolvimento (Alves; Klaus; Loureiro, 2021). Ao assumir esse papel, os sujeitos escolares tornam-se protagonistas nas decisões escolares sobre *o que* desejam aprender e *como* escolhem aprender: de forma interativa, autônoma, conectada e interessada. A liberdade de escolha que decorre de seus interesses individuais parece conduzir o planejamento pedagógico na contemporaneidade, constituindo modos de ser docente que em muito se aproximam da gestão.

Ou seja, na sociedade de aprendizagem, a população discente (auto)governa os rumos do ensino e da aprendizagem, enquanto a população docente gerencia os procedimentos didáticos, planeja e avalia a aprendizagem. Alio-me ao pensamento de Biesta (2016, p. 122), que tece sua crítica aos atravessamentos da gestão na docência e reitera: “se esta é a única linguagem disponível, então os professores terminarão sendo uma espécie de gestores de processos de aprendizagem, vazios e sem direção”.

O planejamento é elaborado a partir dos interesses e das necessidades dos sujeitos escolares e se ampara nas competências e habilidades exigidas para o mercado, em uma perspectiva acelerada e de curto prazo em conformidade com a instabilidade deste tempo. Ao planejar, a docência, governada por essa pedagogia empreendedora que emerge no neoliberalismo, gerencia os espaços e tempos da sala de aula para que os(as) estudantes aprendam com o mínimo de intervenção e maior autonomia e proatividade.

Contemporaneamente, “pode-se afirmar que foram privilegiadas formas práticas de conhecimento, advindas ora do conhecimento tácito, ora das experiências práticas dos indivíduos” (Silva, 2018, p. 182). Assim, o governo teórico-prático da formação docente conduz o ato de planejar para uma prática desintelectualizada e instrumental, que desconsidera a importância do planejamento como exercício teórico-prático do pensamento.

Conforme a proposta do componente analisado, compreendemos que a área da gestão escolar não apenas se integra ao processo de planejamento, mas o constitui com base nos preceitos da gestão empresarial que atravessa a formação inicial em Pedagogia na racionalidade neoliberal. O governo teórico-prático da docência conduz as práticas dos(as) licenciandos(as) da UERGS no sentido de tornarem-se gestores(as) do ensino e da aprendizagem, produzindo outros modos de planejar. As políticas curriculares, desse modo, proliferam definições que posicionam cada docente como um(a) especialista na gestão da aprendizagem dos(as) alunos(as) (Garcia, 2016).



O PPC de 2021 apresenta em sua matriz curricular o componente de “Didática, planejamento e avaliação”, com carga horária de 60 horas, que agregou os Seminários II e III voltados, respectivamente, à Didática e à docência e aos processos de planejamento, gestão e avaliação, totalizando uma redução de 120 horas, se tomarmos como ponto de partida o currículo de 2008.

Segundo pontua a ementa do componente no currículo vigente, discute-se o campo da “didática ao longo da história à concepção contemporânea e sua relação com o planejamento e a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Estudo dos fundamentos da didática, do planejamento e da avaliação” (UERGS, 2021, p. 106) em uma visão crítica. O quadro 4 mostra os objetivos e conceitos, eixos ou conteúdos programáticos do referido componente.

Quadro 4 – Objetivos e Programa do componente.

Objetivos	Conceitos, eixos ou conteúdos programáticos
– Compreender o desenvolvimento histórico da didática, objeto de estudo, papel e as conexões que influenciam na formação de professores; – Entender a ação docente como elemento mediador na prática educativa e os desafios contemporâneos demandados no campo da didática; – Analisar os processos de planejamento e avaliação enquanto elementos relacionais, dinâmicos e constitutivos da didática.	– Desenvolvimento histórico da didática aos dias atuais. – Didática: objeto de estudo, papel e os desafios emergentes do contexto educacional. – O papel da didática na formação docente. – A Didática e a organização do processo ensino-aprendizagem: planejamento escolar, metodologias e avaliação da aprendizagem. – Planejamento e avaliação: conceitos, dimensões e inter-relações na prática educativa.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPC do curso de Pedagogia (UERGS, 2021, p. 106, grifo nosso).

Em linhas gerais, os objetivos e conteúdos discutem didática, planejamento e avaliação conjuntamente, conceituando esses últimos como “elementos relacionais, dinâmicos e constitutivos da didática” (UERGS, 2021, p. 106). A única menção exclusiva ao ato de planejar limita-se aos seus “conceitos, dimensões e inter-relações na prática educativa” (UERGS, 2021, p. 106), cabendo aos demais eixos pensar indissociavelmente temáticas relativas à didática, ao planejamento e à avaliação.

Essa análise demonstra que é no currículo mais recente que ocorre a mais significativa fragilização curricular referente à didática, planejamento e avaliação. Ora, o “sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas” (Foucault, 2014, p. 31). São justamente essas relações que provocam a exclusão, inclusão, ampliação ou limitação dos campos que constituem os(as) pedagogos(as) em formação inicial.

Assim, a lógica governamental vigente e os jogos de poder-saber que operam no governo da população docente vão gerando o apagamento de certos saberes e a emergência de outros. Nessa perspectiva, considerou-se necessário analisar alguns pontos de documentos e políticas curriculares instituídas nos últimos anos para compreender como o planejamento é pensado na contemporaneidade e que tipos de sujeitos produz no curso de Pedagogia da UERGS.

Pautada na lógica neoliberal, institui-se, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que apresenta



as aprendizagens essenciais, competências e habilidades que os(as) estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo do processo de escolarização (Brasil, 2018). Embora não tratemos da formação dos sujeitos escolares, as orientações da BNCC “[...] também difundem práticas para o docente exercitar, posturas para seguir e maneiras de conduzir-se” (Anflor; Santaiana, 2020, p. 320).

A BNCC organiza-se a partir de competências gerais e específicas para cada área de conhecimento e componente curricular, apresentando um conjunto de habilidades que “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2018, p. 28). O discurso da BNCC, que não cessa de reafirmar o caráter diversificado e heterôgeneo das práticas pedagógicas no território brasileiro, prescreve não apenas os conteúdos que devem ser aprendidos por toda a população estudantil da Educação Básica, mas também padroniza as competências e habilidades a serem alcançadas em cada componente curricular.

Laval (2019, p. 79) lembra que a lógica empresarial exige a instituição de “[...] uma norma geral que evidencie a competência e garanta uma ‘métrica comum’, função que é cumprida justamente pela certificação escolar”. Já que a universalização e a obrigatoriedade de escolarização garantem que toda a população passe pelos sistemas de ensino, é nas escolas que o desenvolvimento das competências encontra um espaço fértil para se proliferar em alinhamento às demandas das empresas.

A BNCC é justamente o documento curricular que assegura os parâmetros de uma “métrica comum” das competências e habilidades dos sujeitos. Da ênfase nos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade, a escola passa a incorporar em suas práticas uma formação por competências. Tal lógica exerce o governo dos sujeitos em formação inicial no Curso de Pedagogia, produzindo modos de planejar que são enfraquecidos por essa pedagogia das competências. Sobre essa questão, trago as palavras de Dal’Igna, Scherer e Silva (2018, p. 57) para pensar o governo docente a partir da grade neoliberal:

O comportamento humano ou, ainda, a subjetividade torna-se objeto da economia política, de uma racionalidade que investe no sistema sujeito-competência para produzir um docente capaz de: ver a si mesmo como um capital ou como uma microempresa; avaliar o impacto produzido por suas ações; investir em si mesmo para manter-se ativo, incluído no jogo econômico.

Os conteúdos a serem ensinados já estão dados na BNCC; se, para cada conteúdo são previstas competências e habilidades específicas, os objetivos de aprendizagem parecem estarem “prontos”, à espera do(a) docente que irá selecioná-los para compor o planejamento pedagógico. As metodologias e os recursos voltam-se às tecnologias digitais e outras “estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à *gestão* do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 16, grifo nosso), buscando consolidar práticas inovadoras e ativas que considerem as necessidades e interesses discentes.

Esse exercício analítico nos permite ver que as práticas docentes que envolvem “*planejamento* dos objetivos, a *seleção de conteúdos*, a colocação de tais conteúdos em *ação* na escola e a *avaliação*” (Veiga-Neto, 2008, p. 1) são padronizadas pelos discursos dessa normativa. Como a BNCC aponta modos únicos de selecionar os conteúdos, construir os objetivos, delinear as metodologias (ativas)



e recursos e avaliar o ensino e a aprendizagem, é possível atribuir o enfraquecimento do planejamento no currículo de Pedagogia à governamentalidade neoliberal, que faz da população docente e discente sujeitos produtores, empreendedores e aprendizes permanentes.

Por um lado, considerando a padronização de objetivos, conteúdos, competências e habilidades, o ato de planejar torna-se instrumental, limitado à aplicação da proposta curricular implementada pela BNCC, daí compreende-se que o planejamento perde parte de sua força – criadora, política – na formação inicial. Por outro lado, a constituição docente remete “a um trabalho de planejamento e organização mais acentuados para o professor” (Boff; Neves; Fabris, 2020, p. 212).

A intensificação dessas práticas deve-se ao fato de que os planejamentos customizados e individualizados demandam maior tempo para “gerir” a aula, o ensino e a aprendizagem. Desse modo, essas atividades personalizadas são planejadas, organizadas e escolhidas conforme os interesses e necessidades de cada estudante (Neves; Bahia; Fabris, 2020). Assim, os desafios e as possibilidades de aprendizagem discente conduzem a organização didática por meio do (re)planejar.

Cabe ressaltar que o governo das condutas docentes em formação inicial opera por meio do convencimento discursivo, tomando a linguagem como produtiva para a objetivação desses sujeitos e a sujeição aos saberes e poderes postos em funcionamento. As relações de poder só se exercem “[...] sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (Foucault, 2013, p. 244). Os documentos vão conduzindo pensamentos e práticas no trabalho docente, sem, com isso, exercer relações que se utilizem da violência ou da força, mas de um revestimento positivo que convence os sujeitos de que essa formação é a ideal.

No entendimento de Dourado e Sales (2022, p. 298), “o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista”. Sustentado nessa perspectiva, o referido documento curricular constitui uma formação inicial pautada na pedagogia das competências (Laval, 2019) e em uma pedagogia empreendedora (Alves; Klaus; Loureiro, 2021).

Assim, o governo teórico-prático opera na formação inicial em Pedagogia, constituindo o processo de planejamento a partir da primazia da dimensão prática, sobretudo, uma prática aplicacionista e acrítica. Os efeitos desse governo remetem a uma docência conformada ao neoliberalismo, criando as condições para a constituição de uma “[...] ‘docência instrumental’ na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa de uma formação teórica mais consistente” (Vieira, 2007, p. 106).

Os documentos curriculares conduzem a um progressivo “apagamento da posição do docente nas práticas pedagógicas” (Boff; Neves; Fabris, 2020, p. 106). Aliado a isso, percebe-se o apagamento da diferença no contexto educacional através de discursos e práticas que fabricam identidades comuns e homogêneas de alunos(as) e professores(as). Nesse cenário, é necessário “restabelecer os debates acerca dos procedimentos de seleção dos conhecimentos escolares, dos materiais didáticos apropriados, das possibilidades de planejamento e das estratégias avaliativas de caráter formativo” (Silva, 2018, p. 186).



Foi justamente para problematizar os discursos vigentes e as relações de saber-poder que produzem os currículos da UERGS que buscamos analisar os componentes de planejamento nos PPCs de 2004, 2008, 2014 e 2021 da UERGS. A partir da indissociabilidade teoria-prática, é possível olhar para o ato de planejar o ensino e a aprendizagem como exercício hipercrítico de pensamento e de ação, os quais possibilitam criar outros modos de construir, pensar e agir nas relações pedagógicas.

Em um momento de fragilização da docência criadora e do planejamento pedagógico na racionalidade neoliberal, faz-se necessário olhar essas questões por outras lentes. Assim, mais do que ressignificar nossos olhares para essas práticas, é preciso retomar a importância do planejamento para um trabalho docente que se compromete com a escola pública e com cada sujeito que se une nesse espaço coletivo. É na esteira desses pensamentos que nos encaminhamos para as considerações que seguem.

4. PLANEJAMENTO E/NA FORMAÇÃO INICIAL: CONVITES PARA SEGUIR PENSANDO...

Pretendemos, no decorrer da escrita deste texto, percorrer continuidades e deslocamentos do campo do planejamento pedagógico na formação inicial em Pedagogia da UERGS. Ao analisar os materiais empíricos da pesquisa documental, mostramos que o currículo de 2004 evidencia silenciamentos em relação às práticas de planejamento, enquanto na matriz curricular de 2008, planejamento e avaliação são abordados em um mesmo componente, o qual se direciona ao ensino e à aprendizagem. Tal ênfase decorre do foco na docência, que estrutura a formação inicial em Pedagogia desde a instituição das DCNPs, em 2006.

Na sequência, discutiu-se que, no currículo de 2014, o planejamento pedagógico desloca-se para o campo da gestão educacional, produzida por uma pedagogia empreendedora que se espalha no neoliberalismo. No currículo de 2021, os campos do planejamento e da avaliação, ao serem integrados à didática, foram enfraquecidos na formação inicial, visto que a figura docente tem se aproximado do(a) gestor(a) dos processos pedagógicos. Assim, o ato de planejar orienta-se por uma pedagogia de competências e habilidades, que constitui uma métrica comum a ser desenvolvida por todos(as), tanto docentes quanto discentes.

Diante do exposto, salientamos a necessidade de retomar o planejamento pedagógico como um instrumento teórico-prático de ruptura e luta por meio das escolhas políticas assumidas na docência, que são constituídas por relações de poder-saber que produzem as experiências que cada aluno(a) vivenciará em sala de aula. Planejar é incluir, excluir, deslocar, criticar e gerar efeitos nos tipos de sujeitos que se constituem na escola. E, por isso mesmo, pode ser um processo criador de outras práticas, para além daquelas instituídas pelas políticas curriculares neoliberais.

A partir desta pesquisa, pontuamos que o campo do planejamento é atravessado pela racionalidade neoliberal contemporânea, que produz docências padronizadas, desintelectualizadas e aplicacionistas. A sociedade de aprendizagem e sua ênfase na capacidade de aprender a aprender ao longo da vida tem generalizado um certo receio de ensinar, trabalhar conteúdos e saberes na escola.



Resgatar o debate sobre a importância dos(as) professores(as), do ensino e do planejamento também consiste em um achado da pesquisa que merece continuar sendo discutido. Afinal, o planejamento pedagógico quando pensado/vivido como exercício teórico-prático na formação inicial em Pedagogia mostra-se indispensável para perpetuar uma arte de ensinar que seja criadora de novas formas de experienciar a docência e seus processos.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2023.

ANFLOR, P. S.; SANTAIANA, R. S. Base Nacional Comum Curricular: estratégias de governo dos infantes e das práticas pedagógicas docentes. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 51, jul. 2020. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5434. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5434>. Acesso em: 2 out. 2023.

BIESTA, G. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, n. 44, p. 119–129, fev. 2016. DOI: 10.17227/01212494.44pys119.129. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>. Acesso em: 2 out. 2023.

BOFF, D. S.; NEVES, A. R. G.; FABRIS, E. T. H. A AULA: do culto ao novo à complexidade do contemporâneo. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 206–219, out. 2020. DOI: 10.12957/teias.%y.53758. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-03052020000600206&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRODBECK, C. F.; OLIVEIRA, S. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a). In: FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93.



CARVALHO, R. S. de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36334>. Acesso em: 18 maio 2023.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103–143.

DAL'IGNA, M. C.; FABRIS, E. T. H. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação UNISINOS**, v. 19, n. 1, p. 77–87, abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102015000100077&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 out. 2023.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, J. V. da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53–74.

DOURADO, G. G. O.; SALES, S. R. Política curricular do novo ensino médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 241–255, out. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70217. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-03052022000400241&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 out. 2023.

FABRIS, E. T. H. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 117–134, jan./jun. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432008000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 out. 2023.

FABRIS, E. T. H. A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 205–223, abr. 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.13097. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592018000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 out. 2023.

FABRIS, E. T. H.; OLIVEIRA, S. de; LIMA, S. D. D. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, 13., 2020. on-line. **Anais** [...]. ANPEd, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6191-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

FISCHER, R. M. B. Desafios de Foucault à teoria crítica em educação. *In*: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. F. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233–247.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010. (Curso no Collège de France, 1974-1975).



FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 231–249.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. (Curso do Collège de France, 01 de fevereiro de 1978).

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55–78, 20 set. 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.103. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 2 out. 2023.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2016.

GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 131–158, abr. 2016. DOI: 10.1590/0102-4698153483. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WmrpNVVFYPBvc4zJkbPDwPL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2023.

GARCIA, M. M. A. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 91–117, jul. 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5278. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278>. Acesso em: 19 maio 2023.

KLAUS, V. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32163>. Acesso em: 10 maio 2023.

KNÖPKER, M. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”**: um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182610>. Acesso em: 2 out. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

NEVES, A. R. G.; BAHIA, S. B. M. H.; FABRIS, E. T. H. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamentos. **Educação em Questão**, v. 58, n. 58, p. 1–24, out. 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.20120v58n58id21865. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-77352020000400013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 out. 2023.



OLIVEIRA, S.; TRAVERSINI, C. S. O início da aventura de ensinar: mensagens sobre planejamento de avaliação. *In*: LIMA, S. D. (org.). **Cartas aos professores iniciantes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 93–102.

SILVA, R. R. D. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. *In*: FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181–196.

UERGS. **Curso de Pedagogia – anos iniciais do ensino fundamental**: crianças, jovens e adultos. Porto Alegre: UERGS, 2004.

UERGS. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**: Licenciatura. Porto Alegre: UERGS, 2008.

UERGS. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**: Licenciatura. Porto Alegre: UERGS, 2014.

UERGS. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**: Licenciatura. Porto Alegre: UERGS, 2021.

VEIGA-NETO, A. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79–85, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

VEIGA-NETO, A. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, 2., 2008, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: Grupalfa/UFF, 2008. p. 1–11.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, p. 113–140, 2015. DOI: 10.22195/2447-524620152019627. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 19 maio 2023.

VEIGA-NETO, A. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 16–35, jul. 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9691. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>. Acesso em: 2 out. 2023.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89999>. Acesso em: 2 out. 2023.

Submissão: 04/10/2023

Aceito: 09/10/2025