



GLOBAL JOURNAL OF MEDICAL RESEARCH: K
INTERDISCIPLINARY
Volume 21 Issue 8 Version 1.0 Year 2021
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-4618 & Print ISSN: 0975-5888

Narratives in a Pedagogical Project of Mato Grossos Pedagogy Course What Teacher Training are we Talking about?

By Silvana de Alencar Silva, Claudio Afonso Peres
& Filomena Maria de Arruda Monteiro

Resumo- O presente artigo trata de narrativas de formação presentes em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Mato Grosso. Objetiva-se compreender narrativas de formação de professores contempladas em um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso, considerando o diálogo entre os marcos legais, referenciais teóricos e a comunidade escolar. Em termos teóricos nós apoiamos em discussões sobre formação de professores a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental. Consideramos que houve esforços dos envolvidos na construção do PPC para que este atendesse principalmente as determinações e orientações dos documentos normativos e com o principal referencial teórico clássico sobre o tema do DPD.

Palavras-Chave: pedagogia, projeto pedagógico de curso, formação de professores, desenvolvimento profissional docente.

GJMR-K Classification: NLMC Code: QS 18



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2021. Silvana de Alencar Silva, Claudio Afonso Peres & Filomena Maria de Arruda Monteiro. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Narratives in a Pedagogical Project of Mato Grosso Pedagogy Course What Teacher Training are we Talking about?

Narrativas De Formação De Professores Em Umprojeto Pedagógico De Um Curso De Pedagogia De Mato Grosso

Silvana de Alencar Silva ^α, Claudio Afonso Peres ^σ & Filomena Maria de Arruda Monteiro ^ο

Resumo- O presente artigo trata de narrativas de formação presentes em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Mato Grosso. Objetiva-se compreender narrativas de formação de professores contempladas em um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso, considerando o diálogo entre os marcos legais, referenciais teóricos e a comunidade escolar. Em termos teóricos nós apoiamos em discussões sobre formação de professores a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental. Consideramos que houve esforços dos envolvidos na construção do PPC para que este atendesse principalmente as determinações e orientações dos documentos normativos e com o principal referencial teórico clássico sobre o tema do DPD. A análise indicou também no PPC resquícios de uma educação tecnicista voltada para a adequação do homem à sociedade. Nesse sentido, propomos uma nova abordagem de formação de professores, entendida pela via do DPD, enquanto processo contínuo, diverso e múltiplo situado num tempo e lugar, produzido na relação permanente entre pessoal e social e, em consideração a perspectiva intercultural da sociedade e da comunidade escolar.

Palavras-Chave: *pedagogia, projeto pedagógico de curso, formação de professores, desenvolvimento profissional docente.*

I. INTRODUÇÃO

A formação no curso de Pedagogia enfrenta discussões em torno do perfil profissional desde sua criação em 1939. Segundo Aguiar e Melo (2005), as diferentes interpretações sobre a Pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de Pedagogia abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador.

Nesse contexto, desde a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCN) ficou estabelecido que o curso deve formar prioritariamente para magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (PARECER CNE/CN n.º. 05/2005; RESOLUÇÃO CNE/CP n.º. 1/ 2006). Além disso, a formação no curso deverá assegurar a articulação entre a docência (magistério para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Gestão em Ambiente Escolar e não escolar) e a produção do conhecimento na área da educação pela pesquisa.

O grande destaque das DCN é o sentido ampliado da docência ao articular a ideia de trabalho docente a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Além disso, foram acrescidas 400 horas ao curso, totalizando 3.200h, distribuídas entre atividades formativas, estágio supervisionado e atividades teóricas e prática.

A partir das DCN ficou estabelecido que o curso de Pedagogia deveria assegurar a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Todavia, a aprovação das DCN não significou o encerramento das discussões em torno da formação e da atuação do Pedagogo. Isso, fica destacado quando Silva (2015) identifica quatro narrativas contraditórias presentes nas DCN: 1. a defesa do curso de Pedagogia Bacharelado (MAZZOTTI, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 2006; FRANCO *et al.*, 2007; SAVIANI, 2007; 2008 e outros); 2. a defesa do curso de Licenciatura em Pedagogia com base na docência (BRZEZINSKI, 2006; AGUIAR *et al.* 2006; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2011; BERALDO; OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2013 e outros) 3. a defesa do curso de Normal e 4. a defesa da Pedagogia Empresarial, em que se advoga a formação do pedagogo para atuar em instituições educativas não

Author ^α ^σ ^ο: (PPGE/UFMT). e-mails: silvana.silva@ifmt.edu.br, claudioafonsoperes@gmail.com, filarruda@hotmail.com

escolares, narrativas abraçadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Portanto, as DCN representaram a vitória provisória do grupo em defesa da concepção ampliada de docência. Essa vitória só foi possível porque essa narrativa conseguiu se vincular ao grupo ora divergente que defende o curso Bacharelado mas, que apesar de suas diferenças se articularam em torno de um bem comum que é defesa de uma educação e de uma sociedade democrática, bem como a valorização da pesquisa no processo de formação do Pedagogo.

Para Brzezinski (2011), às atuais DCN representam a “negociação possível entre conflitos instalados na arena política, em que eclodiam choques de temporalidade e de concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência, de pedagogo” (p.128). A autora caracteriza as DCN como o documento que delinea “a identidade consensuada do pedagogo” (idem).

Em 2015, sob o argumento de que os cursos de licenciatura não preparam os professores para a realidade da escola, a Resolução nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de Licenciaturas, inclusive a Pedagogia. Para o curso a carga horária mínima foi mantida, contudo, houve alteração em sua distribuição com um aumento de 100h para o estágio supervisionado e a inclusão de 400 horas para a denominada atividades práticas.

Nesse contexto, o Pedagogo ao longo de sua história foi se constituindo de narrativas oficiais e contra narrativas, que tentam definir o curso de Pedagogia, seu perfil profissional para uma determinada sociedade. Portanto, compreendo que a problemática da formação do Pedagogo sempre esteve alicerçada na dicotomia discutida por Nóvoa (2011), entre:

Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? (p.40)

Para o autor, a pedagogia nunca existiu apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles. Tal perspectiva, encaminha para a compreensão de que a definição do que é ser Pedagogo é impossível diante das multiplicidades de histórica de vida, de formação e de atuação profissional, permeados por contextos diversos. Esse panorama, encaminha a problematização de concepções de identidades.

Em termos teóricos compreendemos que a formação é um dos momentos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), entendido como um contínuo, com o entrelaçamento de movimentos de significado e ressignificações atribuídos à dinâmica profissional em um contexto situado (MONTEIRO, 2017) em que se constroem estratégias que facilitam a

reflexão sobre a sua prática “[...] que contribui para a geração de conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO, 1999, p.144) e, que envolve as dimensões do pessoal/subjetividade emoções, do profissional, do contexto e do organizacional e institucional-administrativo/cultura organizacional. (MARCELO, 1999, 2009; DAY, 2005).

Assim, a formação inicial “[...] pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.27). Para isso é importante valorizar os paradigmas de formação que favoreçam a preparação de professores reflexivos. Portanto, o curso de formação inicial e seu Projeto Pedagógico de curso têm papel fundamental no desenvolvimento profissional docente.

Ademais, a diversidade encontrada no âmbito da comunidade escolar demanda reconhecer narrativas de formação como expressão de identidades múltiplas, o que por si só apresenta uma perspectiva intercultural, pois a comunidade escolar é formada pela diversidade. Essas identidades múltiplas pressupõem reconhecer a crise da concepção das identidades fixas e essencialistas e reconhecer processos de identificação contínuos e relacionados aos estudos culturais (HALL, 2019).

Nesse contexto, a fim de atingir os objetivos propostos, parece salutar trazer à baila narrativas de formação de professores presentes no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma IES de Mato Grosso.

Indagamos então: Que narrativas de formação de professores permearam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia investigado? E, quais relações são estabelecidas entre os marcos normativos, o referencial teórico e a comunidade escolar?

Por essa via, tivemos por objetivo compreender narrativas de formação de professores contempladas em um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma IES de Mato Grosso, considerando o diálogo entre os marcos legais, referenciais teóricos e a comunidade escolar. Em termos metodológicos nos orientamos pela abordagem de pesquisa qualitativa (BODGAN; BILKLEN, 1994) e pela análise do tipo documental (CELLARD, 2008), em articulação aos referenciais teóricos que tratam da formação a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Nesses pressupostos, realizamos análise de um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma Instituição pública de Ensino Superior de Mato Grosso, disponibilizado pelo site institucional e acessado em meados de setembro de 2020.

Promovemos a análise do PPC no diálogo deste entre narrativas legais que orientaram a formulação e reformulação do referido documento com os principais

referenciais teóricos dedicados aos estudos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) discutidos também pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente GEPForDoc/CNPq da qual fazemos parte.

A escolha por analisar o PPC se justifica por ele representar uma tomada de posição em relação a um projeto de formação na qual se explicitam narrativas

diversas resultando em um embate sobre quais pressupostos deverão fundamentar tal projeto (SANTIAGO, 2008).

Organizamos as informações do PPC de modo que o curso e a (IES) não fossem identificados. Para as análises, atribuímos sigla alfabética ao curso e numérica ao PPC. Conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Caracterização do curso de Pedagogia

Categoria administrativa IES	Curso	PPC	Ano de produção do PPC	Prazo de integralização curricular
Pública	A	1	2013	4-6

Fontes: dados organizados e sistematizado pelos autores

O quadro 1 indica que o curso pertence a uma IES pública. Demonstra, ainda, que o prazo mínimo e máximo para integralização curricular do curso de Pedagogia está entre quatro e seis anos. Ademais, O PPC do curso A entrou em vigor no ano de 2013, sendo posteriormente reformulado por meio de resolução do conselho da IES no ano de 2015. São ofertadas semestralmente 40 vagas no período noturno. O curso possui carga horária 3.460 considerando o somatório das disciplinas e atividades complementares. Para atender ao proposto, o PPC organiza-se seu currículo escrito/formal em três núcleos, a saber, Estudos Básicos (NEB); de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e de Estudos Integradores (NEI)

Que narrativas de formação de professores foram encontradas no PPC?

As narrativas de formação de professores dizem respeito a um conjunto múltiplo de concepções de homem, de sociedade, de educação, de currículo, de avaliação da aprendizagem em diálogo com a comunidade epistêmica e ainda frente as determinações legais.

Considerando o exposto, enfatizamos nesse espaço narrativas de formação de professores que permearam a construção PPC ora em estudo. Observamos que a narrativa de formação de professores do curso em análise está alicerçada numa concepção de Pedagogia que compreende a práxis educativa e a relação intrínseca entre a teoria e a prática, com desdobramentos para a vida em sociedade, ao considerar outros espaços em que ocorre processos educacionais.

Nesse contexto, o objetivo do curso

[...] prioriza a formação do Licenciado em Pedagogia, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, também oferta elementos formativos para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos e para a atuação educativa em espaços não-escolares (PPC1, 2015, p. 5).

Nessa direção, a noção de docência é ampla ao considerar o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a gestão e a pesquisa em ambiente escolar e não escolar, em consonância com as DCN. Segundo o PPC1:

Pedagogo-especialista em Pedagogia, pesquisador e divulgador dos assuntos da educação e do processo de aprendizagem, especialmente, capaz de exercer a função docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como coordenar projetos e pesquisas; gestão e planejamento de ações ou atividades educacionais em ambientes escolares e não escolares e responder as necessidades educacionais da escola e da sociedade (PPC1, 2013, p.18, grifo nosso).

O documento ainda sublinha: “As práticas de docência orientam os licenciados à observação, planejamento, sistematização, implementação e avaliação da aprendizagem e da organização do trabalho docente em ambientes escolares e não escolares”. (PPC1, 2013, p.20)

Ao adotar uma perspectiva ampla de docência, o curso se aproxima de uma concepção de docência alargada entendida como o magistério, a gestão e a pesquisa (BRZEZINSKI, 2006; AGUIAR *et al.* 2006; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE e DURLI, 2011; BERALDO e OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2013), representadas pelas associações do campo educacional como ANPED; ANFOPE; ANPAE; CEDES; FORUMDIR (ANPED *et al.*, 2005), entre outros.

Em consonância com o pensamento de Zeichner (2008), a narrativa presente no documento em análise, evidencia a proposta do professor pesquisador e reflexivo, apto a contribuir para a construção da gestão democrática na escola. Segundo consta no PPC1:

O curso de Pedagogia tem como compromisso a formação *crítico-reflexiva* de um profissional *pesquisador*, capaz de intervir criativamente na realidade educacional com vista a transformá-la. Esta formação objetiva proporcionar a este profissional aporte *teórico-prático* para que possa compreender a multidimensionalidade do trabalho educativo e, ao mesmo tempo, desenvolver o

perfil profissional do futuro pedagogo comprometido com a formação humana, visando a construção de conhecimentos e saberes necessários à docência, bem como participar, de forma integrada e cooperativa, da *gestão democrática* da instituição escolar (PPC1, 2013, p.15, grifo nosso).

Para Zeichner (2008) o movimento que desenvolveu modelos de formação docente considerando a importância da reflexão representa uma reação dos professores contra modelos de reforma educacional “de cima para baixo”, pois até então eles eram considerados como meros técnicos executores de tarefas.

Ademais, a prática da reflexão solitária para resolver conflitos inerentes à ação leva ao que o próprio Zeichner (2003) denominou de “esgotamento do professor” ou “estresse do professor”, pois ao responsabilizar-se solitariamente o professor traz para si a sensação de que os dilemas e os conflitos surgidos na prática docente são exclusivamente seus, não havendo qualquer relação com os de outros professores, ou com a estrutura e os sistemas escolares (IDEM).

Além disso, O PPC1 frisa ainda que a formação tem como fio condutor a articulação entre a pesquisa e a prática docente.

[...] concebe-se uma formação que tem como fio condutor a *articulação indissociável entre a pesquisa e a prática docente*, num processo constante de trocas, conexões e construções de saberes sobre a educação, interligado ao processo de constituição da identidade do pedagogo (PPC1, p. 16).

Segundo, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) a formação do professor reflexivo de sua prática tem uma visão da docência como profissional prático.

[...] essa é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes, experiências, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e professoras que constroem sua própria prática educativa (p. 51).

Ao considerar as diversas dimensões do trabalho docente, os teóricos apontados e o PPC em análise promovem a reflexão sobre a influência dos saberes, relações múltiplas e experiências contínuas que constituem os processos de DPD, promovendo a reflexão sobre os diversos processos de identificação que ocorrem na formação e na atuação docente, o que leva também a uma percepção intercultural sobre os processos educativos.

No trecho seguinte, salienta-se que a reflexão parte de uma perspectiva crítica, ou seja, uma reflexão que possibilite ao professor intervir na realidade educacional com vistas a sua transformação:

O curso de pedagogia aqui proposto concebe um educador com a formação crítico-reflexiva, possibilitando-lhe a construção de conhecimentos gerais e específicos indispensáveis à compreensão humanista, técnica e científica de um profissional pesquisador capaz de intervir

criativamente na realidade educacional com vista a transformá-la (PPC1, 2013, p. 16).

Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), essa perspectiva foi importante por contribuir para questionar o conhecimento como saber acadêmico ou como saber “científico”, o que permitiu uma visão crítica mais avançada que pode ajudar “[...] também a conectar a reflexão prática docente as agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo à reflexão prática uma reflexão social e crítica, bem como pessoal e local.” (IDEM, p.51).

O academicismo e o cientificismo podem levar a atuação docente para uma perspectiva funcional de sua atividade, em alusão ao pensamento de Walsh (2012), que defende uma perspectiva “intercultural” crítica em oposição a visão funcionalista que as abordagens conservadoras e tecnicistas dão ao processo educacional.

A interculturalidade crítica apresenta-se como verdadeiro projeto político, social, epistêmico e ético de transformação social e superação dos processos de dominação cultural, discriminação, inferiorização e desumanização de grupos socioculturais diversos e ou minoritários (IDEM). Portanto, uma perspectiva que interessa a formação de professores no sentido de buscar uma educação aberta, que valorize as diferenças como algo positivo para o ensino, para a aprendizagem e para a vida.

Contudo, no curso A, em outro trecho do PPC1, apregoa-se uma formação “diferenciada”, capaz de integrar os indivíduos na sociedade.

[...] ofertar uma formação docente diferenciada, com ênfase na promoção de práticas docentes diferenciadas capazes de conciliar o aprimoramento dos aspectos individuais de auto realização, sobretudo, aqueles que contemplem a *integração dos indivíduos na sociedade*. Desta forma, o referido curso é de fundamental relevância à formação inicial acadêmica porque permite a construção de relações identitárias com o saber docente ao conceberas dimensões humanas, técnica e político-social como parte do processo de ensinar e aprender (PPC1, 2013, p. 9, grifo nosso).

Essa perspectiva de “integrar os indivíduos à sociedade” remete a formação baseado na racionalidade técnica, proposta contrária a apresentada anteriormente pelo mesmo curso. Isso sinaliza narrativas divergentes de formação de professores numa disputa pela legitimação de sentido, o que representa diferentes demandas de formação de professores entre os envolvidos com o curso. Mesmo uma proposta inovadora de PPC acaba por denunciar pela semântica o “ranço” do conservadorismo presente ainda na mentalidade dos docentes que vão levando seus DPD em processos contínuos de avanços e recuos.

Nesse contexto, Zeichner (2008) afirma que “[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica,

o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.” (p. 22). De outro lado, narrativas de formação de professores calcadas no modelo prático suscita que o professor busque sua autonomia ao pensar sua prática educativa a partir de sua experiência.

Para Damasceno e Monteiro (2007) investir na formação dos professores é fundamental desde que essa formação supere a racionalidade técnica. É preciso uma “[...] proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e no seu trabalho pedagógico” (p. 196).

Segundo Zeichner (2008) a formação de professores reflexivos não garante a formação de professores críticos, com o propósito de trabalhar para a justiça social em uma sociedade democrática. Por isso [...] “É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como” (p.545).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O exercício de análise das narrativas de formação de professores neste artigo, nos trouxe a baila reflexões sobre a importância de estudos considerando o PPC, pois, os sentidos ali presentes representam significações e ressignificações de concepções diversas que tem impacto na formação inicial de professores e por consequência em todo o processo de ensino aprendizagem na escola.

Em geral, percebemos que o documento estudado está alinhado com as propostas dos marcos reguladores que definem a estrutura e funcionamento dos cursos de pedagogia, com um aprofundamento político e teórico mais acurado, mais voltado as concepções teóricas de seus formuladores. A alusão a “integrar o indivíduo a sociedade”, que também aparece subliminarmente no documento, demonstra que, apesar dos avanços que a formação de professores tem experimentado nos últimos tempos, carecemos de novas perspectivas sobre o tema.

Com efeito, longe de pretendermos propor o ideal de um Projeto Político Pedagógico, observamos que, para além do atendimento aos marcos regulatórios e do alinhamento com as principais concepções teóricas vigentes, os cursos de formação inicial e as propostas formativas em geral, carecem de reconhecer as velozes, contínuas e significativas mudanças que ocorrem na contemporaneidade, que desfazem muito rapidamente as teorias estabelecidas acerca de Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente.

As experiências vivenciadas no contexto da pandemia provocadas pela covid-19, causada pelo coronavírus e as danosas consequências para os processos de ensino-aprendizagens e para os processos de inclusão, forcem a reflexão que já vinha sido promovida por alguns estudiosos, sobre novas

abordagens teóricas acerca da formação de professores.

Essas novas abordagens pressupõem reconhecer as mudanças e movimentos como inerentes a vida humana e formar o professor minimamente preparado para um processo de Desenvolvimento Profissional Docente contínuo e sem garantias de verdades, que permita conceber a comunidade escolar com sua complexidade e diversidade na perspectiva intercultural, também em constante movimento, desenvolvendo processos de identificação nas relações diversas que sejam favoráveis ao docente e a comunidade. Levar essas ideias a publicações teóricas e a documentos como o que foi analisado é um desafio para o presente, para o qual o Grupo de Pesquisa que pertencemos está disposto a enfrentar.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96.
2. AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e as diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, 2005.
3. ANPED *et al.* Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez., p. 1361-1363, 2006
4. BERALDO, T.; OLIVEIRA, V. O. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. *Revista Teias. Rio de Janeiro RJ.* v. 11 n. 22, p. 113-132, maio/ago. 2010.
5. BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2005.
6. _____. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006.
7. _____. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.* Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em jan.2020.

8. BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
9. BRZEZINSKI, let al. *Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p.819-842, out. 2006 (Especial).
10. BRZEZINSKI I (org). *ANFOPE em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber livro/ Anfope/ CAPES, 2011. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Livro%201%20Anfope%202008-2010.pdf>> Acesso: 13 jul. 2020.
11. CELLARD, A. et.al. A análise documental. In: *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
12. DAY, Christopher. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ed, 2005.
13. DURLI, Z. *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
14. DAMASCENO, K. K. MONTEIRO, M. F. *A formação contínua das professoras do 1º ciclo de uma escola da rede pública Estadual do Município de Várzea Grande-MT*. In: Congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores. IX de 2007. São Paulo-SP. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/8eixo.pdf>. Acessado em: 30 out. 2015.
15. FRANCO, M. A. S. et al.. *Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
16. DOURADO, F. L. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAE*, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.
17. GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.. *As identidades docentes como fabricação da docência*. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.1, p.45-56, jan/abr.2005.
18. HALL. S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
19. MAZZOTTI, T. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez. 1996.
20. MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda (Org.) *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e Desenvolvimento Profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.
21. MARCELO, Carlos, Garcia. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
22. MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 08, j a n / a b r 0 9, pp. 7-22. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso 20. Abr. 2019.
23. NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. (Coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.
24. PIMENTA, S. G. *Para uma resignificação da Didática: ciências da educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e Formação de Professores- percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
25. SAVIANI, D. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº. 130, jan./abr., p. 99-134, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acessado em 20/08/2014.
26. SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas-SP: Autores associados, 2008. (Coleção memória da educação).
27. SANTIAGO, A.R. F. *Projeto Político Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma*. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 141-173.
28. SCHEIBE, L. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr., 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acessado em: 10 jan. 2015.
29. _____; AGUIAR, M. Â. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão*. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 69, p.80-108, dez. 1999.
30. _____. *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>> Acessado em: 10 nov. 2015.
31. _____; DURLI, Z. *Curso De Pedagogia No Brasil: Olhando o compreendendo o presente*. *Revista Espaço em Foco*, ano 14, n. 17, p. 79-109, julho 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>> Acessado em: 3 mar. 2015.
32. ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.).

Formação de educadores: desafios e perspectivas.
São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

33. _____. A Pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K.M. (Org.). *Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-89.
34. WALSH, C. 2012. *Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.

