

ESTADO DO CONHECIMENTO: PEDAGOGIA E CURRÍCULO – PERSPECTIVAS FOUCAULTIANAS

Data de aceite: 27/12/2023

Thaís Cardozo de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – Curso Doutorado
<https://lattes.cnpq.br/2227049608383787>
<https://orcid.org/0000-0003-1673-778X>

RESUMO: O presente texto é um levantamento teórico de produção científica sobre Pedagogia e Currículo, realizado através de um mapeamento do tipo Estado do Conhecimento de pesquisas concluídas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros, publicizados por meio de teses, dissertações e artigos. Para tanto a escolha dos repositórios contemplou instituições dentro do estado de Mato Grosso do Sul, baseia-se na possibilidade de um maior cotejamento em relação a pesquisa: o curso de graduação de Pedagogia e seus currículos, pautando-se em referenciais foucaultianos. Em contraponto com a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e os Periódicos da Capes foram como possibilidade de levantamento para dialogar com publicações que versem

sobre Pedagogia e Currículo em diversas outras localidades e instituições. Foram coletadas 20 dissertações, 12 teses e 4 artigos para compor o material de Estado de Conhecimento. Os materiais foram divididos em 3 eixos de análise que são desenvolvidos nos próximos subtópicos, a saber: currículo, pedagogia e formação de professores. Por fim, conclui-se os três eixos levantados na construção do Estado do Conhecimento sobre a temática. Compreende-se que este trabalho pode ser considerado como recurso fundamental para o desenvolvimento e validação da pesquisa acadêmico-científica. Nessa investigação, objetivou-se a avaliação da metodologia proposta que possibilita identificar as produções sobre os temas de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do Conhecimento; Pedagogia; Currículo; Foucault.

**STATE OF KNOWLEDGE:
PEDAGOGY AND CURRICULUM –
FOUCAULTIAN PERSPECTIVES**

ABSTRACT: This text is a theoretical survey of scientific production on Pedagogy and Curriculum, carried out through a

State of Knowledge mapping of completed research developed in Brazilian *Stricto Sensu* Postgraduate Programs, published through theses, dissertations and articles. To this end, the choice of repositories included institutions within the state of Mato Grosso do Sul, based on the possibility of greater comparison in relation to research: the undergraduate Pedagogy course and its curricula, based on Foucauldian references. In contrast to the Brazilian Library of Theses and Dissertations and the Capes Periodicals, they were a possibility for a survey to dialogue with publications that deal with Pedagogy and Curriculum in several other locations and institutions. 20 dissertations, 12 theses and 4 articles were collected to compose the State of Knowledge material. The materials were divided into 3 axes of analysis that are developed in the next subtopics, namely: curriculum, pedagogy and teacher training. Finally, the three axes raised in the construction of the State of Knowledge on the topic are concluded. It is understood that this work can be considered a fundamental resource for the development and validation of academic-scientific research. This investigation aimed to evaluate the proposed methodology that makes it possible to identify productions on the research topics.

KEYWORDS: State of Knowledge; Pedagogy; Curriculum; Foucault

1 | POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O conhecimento prévio de discussões realizadas sobre determinado objeto é um dos passos iniciais para principiar a análise, aqui, proposta. Esse levantamento teórico de produção científica sobre a Pedagogia e Currículo se torna potente a partir do momento em que pode-se extrair de sua narrativa uma possível “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 102).

Dito de outra forma:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse (ALVES, 1992, p. 2).

Dessa forma, foi realizado um mapeamento do tipo Estado do Conhecimento de pesquisas concluídas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros, publicizados por meio de teses, dissertações e artigos. Os Bancos de Teses e Dissertações Online selecionados para a realização do levantamento foram as seguintes: 1) Repositório Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); 2) Repositório Institucional da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 3) Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr) e; 4) Base de Dados de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Juntamente a essas bases de coleta, foi adicionado uma busca

complementar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de Periódicos da Capes, pelo número de trabalhos indexados e pelos critérios rígidos de inclusão das coleções.

Assim a justificativa para a escolha de repositórios, contemplando instituições dentro do estado de Mato Grosso do Sul, baseia-se na possibilidade de um maior cotejamento em relação a pesquisa: o curso de graduação de Pedagogia e seus currículos, pautando-se em referenciais foucaultianos. A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e o Periódicos da Capes foram escolhidos como possibilidade de levantamento para dialogar com publicações que versem sobre Pedagogia e Currículo em diversas outras localidades e instituições.

Para a realização da coleta, dentro das supramencionadas bases, fora utilizada a ferramenta “busca avançada” e o operador booleano AND, para, assim, combinar os descritores elegidos, inicialmente, “currículo” e “pedagogia”, o resultado da busca foi demasiadamente amplo: foram encontrados 355 dissertações e 174 teses. Fez-se necessário refinar a busca alterando os descritores para “currículo” e “curso de pedagogia”, assim, foram encontrados 62 dissertações e 24 teses. No decorrer da pesquisa e com a definição do referencial teórico estabeleceu-se quatro descritores: Currículo, Pedagogia, Curso de Pedagogia e Foucault.

Dentre os resultados, a coleta obedeceu o recorte temporal de publicações pesquisadas entre 2006 até junho de 2022, período de interesse deste estudo. O resultado da busca foi demasiadamente amplo: foram encontrados 13 artigos, 355 dissertações e 174 teses. A considerável quantidade de documentação acumulada tornou necessária uma estratégia de refinamento de busca, portanto, a partir da combinação das palavras-chaves foram selecionadas 40 publicações para estabelecer diálogo.

Os critérios de exclusão para o devido afinilamento das pesquisas basearam-se na supressão de trabalhos que apresentavam temas que não são o foco da análise proposta como, por exemplo, concepções de sexualidade de alunos de pedagogia, estágio e prática, teatro na escola, família e educação, entre outros recortes.

Foram coletadas 20 dissertações, 12 teses e 4 artigos para compor o material de Estado de Conhecimento. Os materiais foram divididos em 3 eixos de análise que são desenvolvidos nos próximos subtópicos, a saber: currículo, pedagogia e formação de professores.

2 | CURRÍCULO

As pesquisas elegidas para comporem o primeiro eixo de discussão constituem-se de sete dissertações coletadas entre as bases de dados da UFMS, UCDB e BDTD, e um artigo do banco de Periódicos da Capes. As pesquisas alocadas nesse primeiro eixo são, em sua extensa maioria, baseadas nos conceitos foucaultianos ou conversam

com a perspectiva pós-estruturalista, dando uma unanimidade conceitual na abordagem dos autores. Dessa forma, portanto, faz-se necessário compreender o que os autores entendem por currículo.

Oliveira (2011) aponta que o currículo é um campo marcado por embate de forças, geralmente, desiguais, onde seu resultado, em suma, é a transmissão de um tipo de visão de homem, sociedade, cultura e poder. A autora, ainda, classifica o currículo a partir de três frentes: currículo clássico, moderno e pós-moderno.

O currículo clássico seria aquele representado pelo *Ratio Studiorum* e regido pela Igreja Católica durante a Idade Média e Renascentista. Diferentemente, o currículo moderno seria aquele baseado nos paradigmas, tanto técnico-linear (currículo liberal e progressivista) quanto dinâmico-dialógico (teoria e currículo crítico). E, por fim, o currículo pós-moderno estaria submetido a um currículo multiculturalista e com teorias pós-críticas.

O olhar de Tavella (2019, p. 41) sob o currículo aduz que este possui um enfoque produtivo de governo, ou seja, pode-se compreendê-lo como “um conjunto de ações difundidas pela sociedade visando conduzir a conduta dos sujeitos”. Dessa forma, o currículo estaria alocado como uma ferramenta das artes de governar por meio de conhecimentos específicos, portanto, com um viés de condução de condutas de determinados sujeitos a quem se deseja governar.

Para Garcia (2022) o currículo é o resultado de determinada produção histórica de determinada localidade, ou seja, debater questões curriculares emprega, antes, uma necessidade de compreendê-lo sob os aspectos de sua trama histórica, portanto, não havendo resposta para “o que é currículo”, questão que lhe atribui uma possível marca característica homogênea, mas, sim, compreendendo-o como possibilidades de sentidos parciais e localizadas historicamente.

Os resultados da pesquisa de Oliveira (2011) apontaram que, por intermédio de um constructo sócio-histórico-cultural encontrado na organização do currículo foco de sua análise, foi possível identificar elementos de formação da identidade pedagógica e da forma como os docentes entrevistados negociam e forjam tais identidades.

A pesquisa de Tavella (2019) colocou em evidência a questão do currículo voltado à educação infantil e, nesse recorte, identificou que, inicialmente, a educação infantil, em especial o cuidado de bebês e crianças pequenas, apenas se tornou possível em conformidade às condições externas, ou seja, a movimentação local tornou-se possível de ser realizada quando em conformidade com os movimentos nacionais e internacionais. A inclusão desse grupo no currículo foi possível a partir do momento em que a infância foi reconhecida como passível de ter direitos

Bonilha (2017) corrobora com essa vertente ao pontuar em seus achados acerca dos currículos de cursos de pedagogia voltado para crianças de zero a três anos de idade que, em sua extensa maioria, os currículos possuíam pequena quantidade de disciplinas para a produção de saberes sob esse recorte, dando ênfase, apenas, em uma formação

generalista, configurando-se como uma forma de governmentação onde se precisam realizar escolhas e, dessa forma, privilegiando determinados aspectos em detrimento de outros.

Semelhantemente, Carneiro e Francisco (2019) destacam em suas análises que as relações de saber-poder têm se articulado ao currículo com finalidade a tornar os sujeitos habilidosos e com competências para o mercado de trabalho, com vias para o contexto de uma sociedade capitalista cujo foco se baseia na produtividade, autonomia, criatividade e flexibilidade.

Tais resultados abrem caminhos para pensar, além do currículo, como pontua Soares (2019), também, a escola como um lugar historicamente marcado pelo papel regulador de disciplina dos corpos e que torna determinado conhecimento uma forma privilegiada de dominação de determinado grupo. Vê-se, então, circular o discurso da crise do sistema educacional brasileiro onde, de acordo com Calves (2008), acredita-se que a superação de tal crise seja alcançada a partir dos princípios de uma nova gestão empresarial, com novas ordens, disciplinas e formas de governmentabilidade.

3 | PEDAGOGIA

As pesquisas elegidas para comporem o segundo eixo de discussão constituem-se de quatro dissertações e três teses coletadas entre as bases de dados da UFMS, UCDB e BDTD, e dois artigos do banco de Periódicos da Capes. As produções alocadas nesse segundo eixo foram produzidas sob o olhar epistemológico de referenciais como Michel Foucault (Schneider, 2015; Silva, 2015; Farias, 2021; Garcia, 2019; Garré, Henning, 2014); Pierre Bourdieu (Souza, 2021; Sousa, 2018); Paulo Freire (Santos, 2021) e Dermeval Saviani (Severino, 2021). O eixo temático comum entre tais pesquisas é baseado no enunciado pedagogia.

A abordagem de Schneider (2015) remonta à década de 1930, quando o primeiro curso de Pedagogia surgiu no Brasil, sendo-lhe atribuído um caráter de fruto das Escolas Normais. Instaurado na Universidade do Brasil, em 1939, o curso de Pedagogia possuía uma formação ao magistério encorpada de um caráter profissionalizante em suas finalidades, conforme excerto do artigo 10 do Decreto n. 1.190/1939:

[...] preparar trabalhadores intelectuais para exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia (BRASIL, 1939, s/p).

O descaso com a formação docente do curso de pedagogia, de acordo com os posicionamentos de Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006, p. 96), fora tão intenso que o reduziu “a uma área apenas profissionalizante, onde [...] desobriga-se da produção de conhecimento durante longo período da sua história”.

Ainda segundo Schineider (2015), a base teórica proposta nessa construção foi extremamente influente na padronização federal dos cursos de Pedagogia. No período em questão, os técnicos em Pedagogia cursavam 3 anos de bacharelado enquanto o pedagogo destinado à docência, após o mesmo período de bacharelado, cursava mais um ano de didática, tendo a necessidade de apresentar um conjunto de domínios teóricos da sociologia e da psicologia da educação.

Vale pontuar que com o advento da promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96 em seu art. 64 menciona que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Em outra possibilidade de compreensão do enunciado Pedagogia, Silva (2015) busca analisá-la a partir da Resolução CNE/CP 10 nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (ABMES, 2006). Segundo a autora, nas linhas da resolução é possível perceber que:

[...] o curso de Pedagogia deve estar dividido em 8 fases letivas, com disciplinas obrigatórias e optativas. Este destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento de competências na área de serviços da educação profissional; apoio escolar através de atividades de organização e gestão educacionais e produção do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (SILVA, 2015, p. 36).

Tal proposta, se comparada àquela narrada por Schineider (2015), amplia a formação do pedagogo, dando-lhe habilidades outras, inclusive, de atividades voltadas para a organização da gestão educacional e de sistemas e unidades de projetos educacionais, formando não apenas licenciados para atuação no ensino, mas, também, em difusão de conhecimento em diversas áreas co-relacionadas à educação.

Segundo o art. 6º do Parecer CNE/CP nº 3/2006, essa nova proposta para os cursos de Pedagogia devem estar divididas em 3 bases, a saber: 1) conteúdos básicos: aqueles que possuem relação direta com a teoria e a prática referentes aos fundamentos filosóficos, históricos, políticos e socioculturais; 2) estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação: faz referência à diversificação da formação pedagógica para o atendimento às demandas sociais e, 3) estudos integradores: são alocadas nessa base as monitorias, estágios, programas de iniciação científica, entre outros (BRASIL, 2006).

Em complemento às análises de Silva (2015), a pesquisa de Farias (2020) também busca delimitar essa proposta para os cursos de pedagogia se atendo, entre outras questões, à constituição de uma Base de Conhecimentos da Docência, buscando dialogar com Shulman (2005) para evidenciá-los. Entre tais saberes, pode-se elencar:

1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do *currículo*, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005, p. 11, grifo do autor, sic).

Farias (2020) ainda corrobora apontando que vê-se uma aceitação no discurso curricular dos cursos de pedagogia e de formação de professores para uma “pedagogia das competências” definidas no como *saber fazer*. Tais práticas, geralmente, são pautadas em modelos europeus que tentam ser incorporados nas possibilidades e realidades brasileiras, pois, segundo Aranha (1996), o Brasil não possui uma pedagogia própria.

A abordagem de Souza (2021) e de Sousa (2018) diz respeito à constituição do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na cidade de Dourados. Se tratando da constituição da UEMS de Dourados, esta fora criada por intermédio da Constituição Estadual de 1979, porém, sua implantação ocorreu apenas em 1993, por meio da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993 (SOUSA, 2018, p. 162).

Já a constituição do curso de Pedagogia no campus deu-se por início:

[...] através da política de rotatividade dos cursos da UEMS, no ano de 1998, o curso de Pedagogia, pela solicitação e demanda da comunidade de Maracaju, passou a ser ofertado naquele município, com a mesma configuração do projeto pedagógico ofertado na Unidade Universitária de Ivinhema, e ainda, com essa mesma configuração de projeto pedagógico, passou a ser ofertado na Unidade Universitária de Paranaíba, a partir do ano de 2003. No entanto, dos dez cursos de Licenciatura oferecidos pela UEMS nas diversas Unidades de Ensino, apenas três não eram ofertados em Dourados, e um deles era o curso de Pedagogia (SOUZA, 2021, p. 24).

A necessidade do curso de pedagogia em Dourados começou a aparecer no decorrer de 2006. A aprovação do curso, ofertando 40 vagas no turno vespertino e tendo duração de dois anos, foi consolidada no ano de 2007 e o início das aulas, em 2008. Essa noção histórica apresentada por Souza (2021) se faz importante para compreender a emergência das possibilidades do curso de Pedagogia em território sul-mato-matogrossense.

Ainda no recorte local, a tese de Severino (2021) aborda a implantação e a trajetória do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) da Cidade Universitária e, portanto, se converte em um material importante para a produção da

proposta, aqui, apresentada.

Segundo a autora, as possibilidades do curso de Pedagogia na UFMS campus de Campo Grande se inicia em 1980 com a criação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) em vista de atender a formação de recursos humanos para a Rede Estadual de Ensino em Campo Grande. Em 21 de outubro de 1980, “membros do Comitê de Integração e Coordenação Executiva do Ministério da Educação, aprovaram a criação do Curso de Pedagogia. Mediante a Portaria/UFMS nº 091-A/1980 foi autorizado o funcionamento do curso de Pedagogia” (SEVERINO, 2021, p. 128).

Segundo a autora:

Constatou-se nos resultados dessa pesquisa que o curso de Pedagogia não tinha objetivos bem delineados que direcionassem as ações desenvolvidas na formação de profissionais de educação. Além disso, também identificaram que a estrutura curricular em desenvolvimento expressava a falta de consistência em torno de objetivos delineados em relação a prática pedagógica. Portanto, era necessário realizar um direcionamento dos elementos constitutivos do currículo e definir claramente o perfil do curso (SEVERINO, 2021, p. 144-145).

Desde então, o curso sofreu diversas modificações em suas configurações para adequar-se às normativas superiores e para o atendimento à sociedade que usufrui desse processo educacional.

Em linhas de finalização deste tópico, as pesquisas de Garcia (2019) e Garré e Henning (2014) versam o campo da Pedagogia como produtora de saberes e verdades, criando formas de fazer e pensar a educação e, por vezes, dando um perfil generalista e instrumentalização superficial no que se refere às atividades profissionais. As autoras ponderam que a autonomia exigida dos docentes da contemporaneidade está calcada em uma (auto)responsabilização pelos resultados do processo educativo, justificando o caráter generalista e superficial da formação, colocando em suspenso as máximas freirianas de pleno desenvolvimento da autonomia.

4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas elegidas para comporem o terceiro eixo de discussão constituem-se de nove dissertações e nove teses coletadas entre as bases de dados da UFMS, UCDB e BDTD, e um artigo do banco de Periódicos da Capes. As produções alocadas nesse terceiro eixo foram produzidas sob o olhar de referenciais teóricos como: Michel Foucault (COSTA, 2007; SALES, 2009; CARVALHO, 2011; REIS JÚNIOR, 2014; PRATES, 2015; BENVENUTTI, 2016; MARCHAN, 2017; ROSA, BUJES, 2012; SANTOS, 2022), Paulo Freire (ALEIXO, 2014; AZEVEDO, 2019; COSTA, 2021; LANGHI, 2009; PETERS, 2009; BARBOSA, 2022), Stuart Hall (PEREIRA, 2009; RIZZO, 2018), Pierre Bourdieu (ROCHA, 2021) e Fernando de Azevedo (SILVA, 2016).

A proposição desse terceiro eixo foi pensando no exposto por Benvenuto (2016)

quando aponta que a preocupação com a formação docente precisa ser constante, pois, entende-se que, diariamente, os docentes são convocados a enfrentar problemas de natureza diversas e, mesmo munido de conceitos recebidos durante sua formação, são marcados por experiências e vivências obtidas no seu percurso profissional. Portanto, com o auxílio das pesquisas alocadas nesse eixo, busca-se entender como a formação de professores, historicamente, se forma dentro de um sistema nacional de educação, pois, “a formação não se dá pela acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos, mas sim através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do ‘construir-se professor’ numa base dialética” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Inicialmente, a formação de professores para Peters (2009) pode ser considerada uma tradução da ideologia dominante do Estado sobre os moldes que pretende adequar a educação no conjunto das forças relacionais, sociais e impulsionadas pelo capital. Dessa forma, segundo Costa (2007) a formação de professores foi historicamente preconizada por professores e movimentos sociais ligados às instituições públicas de educação, juntamente com profissionais do movimento sindical de profissionais de ensino.

Vargas (2007) corrobora ponderando que, a partir dos anos 1990, a discussão sobre formação de professores cresce com força total pois:

[...] o Ministério da Educação e Cultura influenciado pelo discurso neoliberal e pelos organismos de financiamento internacional como o Banco Mundial, admiti uma nova concepção de formação de professores, que reflete diretamente no perfil profissional do pedagogo (VARGAS, 2007, p. 3, sic).

Esse novo entendimento, voltado a uma formação de professores com base em competências e em uma perspectiva técnico-profissional objetivou (ou subjetivou) a formação de um novo tipo de professor capaz de atender a lógica do mercado, característica das sociedades capitalistas contemporâneas.

Tal concepção, gradativamente, introduz uma função simplificada para os cursos de formação de professores, diminuindo o tempo de duração, desprestigiando a capacitação deste profissional, não dando as condições de atender as transformações sociais exigidas na modernidade (VARGAS, 2007).

Aleixo (2014) relembra que, em 1997, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) procurou formar professores à distância para o magistério, sob o pretexto de “[...] elevar o nível de conhecimento dos docentes em exercício, contribuir para a melhoria do ensino e valorizar o magistério pelo resgate da profissionalização da função docente” (ALEIXO, 2014, p. 65).

Pela percepção de Costa (2007), o Estado brasileiro produz, a partir desses adventos, uma nova estrutura de formação que deixa de ser em nível superior, dando a indicar um novo posicionamento do professor como “prático”, onde uma nova orientação é complementada: tecnicista, e os docentes passam “a ser responsáveis pelo gerenciamento

‘autônomo’ dos aspectos administrativo-financeiros e político-pedagógicos das escolas” (COSTA, 2007, p. 24).

Assim, seguindo essa linha de pensamento, Brzezinski (1996) comenta que:

Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse modelo têm sido expressados por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores das políticas educacionais (BRZEZINSKI, 1996, p. 81).

Dessa forma, Mizukami *et al* (2002) complementam com tal posicionamento ao afirmarem que as mudanças, no que se refere à formação de professores, se constitui em um movimento de natureza conteudista definido pelas políticas públicas, como a ideia desta sendo um elemento que ensina, ensejando que, se graduandos já atuam como docentes, poderiam diminuir a carga de 3.200 horas para 2.400 como aproveitamento.

Nessa esteira de pensamento, Carvalho (2011) aduz que, em muitas vezes, a formação de professores é lida por uma rota previamente definida onde o docente possui apenas uma via de atuação e precisa lidar com a superação de obstáculos como desigualdade social, econômica, política entre tantas outras que, em nosso país, recaí sobre a educação o dever de superação.

Ainda segundo o autor:

Nessa dimensão, portanto, a pesquisa apresenta a necessidade de pensarmos a formação de professores pela problematização e pela crítica, evitando a discussão de modelos e a prescrição de modos de ser professor, já que a proposta é a de investigar como nos tornamos professores. Em suma, o que o pesquisador persegue é como chegamos a nos tornar aquilo que somos. Pergunta que não se dirige à identidade do professor, às suas competências e habilidades enquanto profissional, mas que trata de inventariar os movimentos de professoralização para que possamos nos aproximar do entendimento da professoralidade (CARVALHO, 2011, p. 33).

Vargas (2007), em sua pesquisa, aborda, também, o Parecer CNE/CP n. 09/2001 que instaura o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores, acarretando em uma concepção produtivista da educação, confundindo-a com uma preparação para o mercado de trabalho, distanciando-se da humanização e aproximando-se da lógica da concorrência (máxima do discurso neoliberal).

Aleixo (2014) também pontua que, em 2006, fora criado o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) visando contribuir para o aumento do nível educacional da educação superior e dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais, além de apoiar e implementar as novas diretrizes curriculares de formação de professores para a educação básica.

Ainda sob o olhar de Aleixo (2014), seguindo as questões normativas, o autor pontua

que a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, aloca à CAPES a responsabilidade voltada para a formação de professores da Educação Básica, sendo essa, uma prioridade para o MEC e, tendo como objetivo, assegurar qualidade de formação para docentes que atuarão em escolas públicas com a educação básica e superior.

O levantamento do autor, também, perpassa o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de 2009; Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento, de 2010; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012.

A atenção ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), aparece como objeto na pesquisa de Prates (2015) e Reis Júnior (2014). Prates (2015) analisa o recorte como política no curso de Pedagogia da FURG, enquanto Reis Júnior (2014) com o recorte do Campus de Bragança/UFPA. Entre os resultados, os autores detectam como no PARFOR é possível verificar a fabricação por tramas históricas de subjetivação que se sustentam tanto na governamentalidade quanto em estratégias biopolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo são forjados pelos jogos de saber-poder-resistência.

Para Foucault (2019) tais jogos de saber-poder-resistência são possíveis a partir do momento que são produzidos e inseparáveis das relações sociais, ou seja, a manifestação do saber, poder e a possibilidade de resistir, aparecerão nessa trama do relacional entre os sujeitos sociais.

Nesse sentido, a lógica foucaultiana permite olhar para a educação e seus desdobramentos tentando perscrutar o *porquê* e o *como* os problemas educacionais e de formação docente emergem nessas práticas interpostas nas relações de saber-poder-resistência, pensando “a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir” (LARROSA, 2001, p. 21).

Seguindo esse pensamento, Santos (2022) utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para problematizar sua função performática como mecanismo de produção de professores e como instrumento de condução de suas condutas, competências, responsabilidades e qualidades. Seus resultados apontaram que os professores utilizam a BNCC como única via para pautarem suas habilidades e eficiências.

Marchan (2017), em uma busca por compreender como a literatura auxilia na configuração das bases do professor como prático reflexivo, pontua que:

[...] pensar a formação de professores como prático-reflexivo é abandonar um ponto de vista puramente técnico, é superar a configuração das disciplinas segmentadas em fases e períodos de formação, em que num momento se estuda as teorizações educacionais e específicas de sua área de ensino, e num segundo realiza-se as práticas através das experiências de estágios realizados nas escolas (MARCHAN, 2017, p. 116).

Pela percepção do autor, o desempenho na aplicação dos conteúdos requer do profissional um domínio pessoal, para além dos saberes conceituais, que serão os responsáveis pela condução do planeamento didático, das suas atividades em sala de aula e, entre outros, estabelecendo as prioridades que o docente reconhecerá em sua prática.

Já a análise de Pereira (2009) e de Rizzo (2018), caminham em uma busca de uma formação intercultural/multicultural de professores e, com o apoio dos Estudos Culturais, Pereira (2009) identifica que essa dimensão do domínio pessoal, atrelado às questões culturais não encontram espaço no Projeto Político-Pedagógico do curso de pedagogia analisado e, muito menos, na formação dos docentes que não procura dialogar com as diferenças culturais e interculturais.

Já Rizzo (2018) percebeu que, também, tais disciplinas são periféricas nos currículos do curso analisado, porém, quando a oferta dessas disciplinas é realizada, são feitas por professores sem especialização nas áreas. Em consonância com tais possibilidades, Rosa e Bujes (2012) ponderam que essa defasagem pode ocorrer devido às diversas expressões do liberalismo que potencializa a governamentalização da sociedade, em capital humano, visando a utilidade dos sujeitos para doutriná-los em subjetivações docentes para o alcance de metas neoliberais.

A obra de Carvalho (2011), em outro recorte, busca uma possibilidade de caminhar em direção a uma estética da professoralidade, do ato de estar sendo professor e, em suas conclusões, detecta os processos de governo que operam sobre os corpos de docentes em formação com vias de normalização incorporadas no discurso de um autogoverno. O autor também detecta a necessidade de viabilizar espaços permanentes de discussão e produção de experiências formativas para proporcionar momentos que “despauterizem” à docência.

A contribuição de Langhi (2009) considera que há, pelo menos, três trajetórias formativas docentes importantes na vida profissional do professor, a saber:

Trajétória formativa docente inicial: experiências de vida pessoal, familiar, social e escolar, ocorridas antes da escolha da carreira docente, e que certamente influenciam futuramente atitudes e decisões enquanto um profissional do ensino.

Trajétória formativa docente intermediária: concepções construídas acerca do ensino através dos conteúdos e práticas que lhe são apresentados durante um curso acadêmico de formação de professores. Normalmente é chamada de formação inicial ou curso de graduação.

Trajétória formativa docente na carreira: experiências formativas profissionais e cotidianas que incrementam a sua formação como professor, as quais ocorrem após o término do curso que o habilitou. Normalmente é chamada de formação continuada (LANGHI, 2009, p. 35, grifos do autor).

Langhi (2009) ainda sugere a incorporação de uma quarta trajetória formativa: *trajétória formativa docente pós-carreira*. Nessa trajetória, mesmo após ter encerrado

sua carreira, o profissional pode, ainda, manter seu contato com a comunidade escolar e continuar a aprender. Para o autor, o termo *formação continuada* carrega em si estas quatro trajetórias formativas e, portanto, não estaria limitada apenas a momentos que ocorrem após a formação inicial.

De forma semelhante, Barbosa (2022) baseada em Tardif (2014) classifica os saberes docentes em quatro fatores primordiais: a) profissional, aqueles aprendidos nas instituições de ensino; b) experiencial, aquele adquirido no trabalho cotidiano; c) curricular, em contato com os programas escolares e; d) disciplinar, correspondente à área de conhecimento juntamente a sua tradição cultural.

Por fim, conclui-se os três eixos levantados na construção do Estado do Conhecimento sobre a temática. Compreende-se que este trabalho pode ser considerado como recurso fundamental para o desenvolvimento e validação da pesquisa acadêmico-científica. Nessa investigação, objetivou-se a avaliação da metodologia proposta que possibilita identificar as produções sobre os temas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/330>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ALEIXO, José Carlos da Costa. **Professores do 1º segmento do ensino fundamental da Cidade de Nova Iguaçu**: aproximações entre qualificação e identidade. 2014. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/3667>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023..

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Nikolas Bigler de. **A formação do pedagogo**: o desvelo da arte nos cursos de pedagogia. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5167>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em Diretrizes Nacionais para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4490>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação de aprendizagens**: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, Ijuí, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/5015>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BONILHA, Aline Marques. **O curso de Pedagogia e a formação de professores para a educação infantil**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8343>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 21, fev. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pccp003_06.pdf, Acessado em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto/Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939**. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores**: Busca e movimento. 2 ed. Campinas: Papirus, 1996.

CALVES, Nathalie Mattos Garcia. **A crise educacional brasileira em revista**: o “Ponto de Vista” da Veja. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Três Lagoas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/1319>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CARNEIRO, Jéssica Do Nascimento. FRANCISCO, Deise Juliana. Discursos dos docentes sobre tecnologias digitais no currículo dos discentes do curso de pedagogia. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 41, ano: 24. 2019, p. 556-575. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8099/pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334>. Acesso em: 19 fev. 2023.

COSTA, Alexandre Ferreira da. **Arqueologia da formação do professor**: a nova ordem de discurso da educação nacional. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/395175>. Acesso em: 19 fev. 2023.

COSTA, Marcelo Augusto da. **Um diálogo entre Paulo Freire e Dom Bosco**: as contribuições para o processo formativo de professores. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio**: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9543>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

GARCIA, Franciele Caroline Pavão. **Currículo escolar**: perspectivas de estudantes do curso de Pedagogia. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestradoe-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n.33, p. 91-117, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GARRÉ, Bárbara Hees. HENNING, Paula Corrêa. Enunciados de liberdade: colocando em suspenso as metanarrativas humanistas de autonomia e emancipação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. [s. l.], v. 11, n. 23, 2014, p. 27-41. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/516>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LANGHI, Rodolfo. **Astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: repensando a formação de professores. 2009. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/1429>. Acesso em: 19 fev. 2023.

LARROSA, Jorge. Carlos Skliar (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARCHAN, Geisiele da Silva. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente**: a configuração do perfil pedagógico. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/993777>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. REALI, Aline de Medeiros. REYES, Claudia Raimundo. MARTUCCI, Elisabeth Márcia. LIMA, Emília Freitas de. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 19 fev. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, 2011. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/16>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PEREIRA, Renilda Lino. **Formação do pedagogo: uma formação intercultural?** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2009. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PETERS, Eveline Maria Rezende Valle Costa. **Um estudo sobre a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental na modalidade a distância.** 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/79>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PRATES, Deise Costa. **O PARFOR na FURG e os efeitos na constituição das subjetividades de professoras pedagogas.** 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/6171>. Acesso em: 19 fev. 2023.

REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. **Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA.** 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_933f3460fc551686b868e3c23f433d71. Acesso em: 19 fev. 2023.

RIZZO, Jakelliny Gonçalves de Souza. **A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS.** 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1023>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. **Movimentos do habitus e ampliação do capital cultural na trajetória de professores iniciantes.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4076>. Acesso em: 19 fev. 2023.

RODRIGUES, Disnah Barroso. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação de Professores no Brasil: Aspectos Históricos. *In:* José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho; Marlene Araújo de Carvalho. (org.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-108.

ROSA, Jaqueline De Menezes. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos curriculares da formação docente, projetos de trabalho e seus elos com a racionalidade neoliberal. **Horizontes.** Bragança Paulista, v. 30, n. 2, 2012, p. 7-18. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/57>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SALES, Marcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender:** autoria docente em debate. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11889>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. Deixemo-nos guiar pela base!: a funcionalidade performática da BNCC e a produção de professores. **Revista Communitas.** [S. l.], v. 6, n. 13, p. 209–220, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5984>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTOS, Lindomar Barros dos. **Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia - Licenciatura**: um estudo de caso. 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SCHNEIDER, Suzana. **Pedagogia**: uma oração subordinada. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131901>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SEVERINO, Jorismary Lescano. **Implantação e Trajetória histórica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande (1980-1996)**. 2021. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4067>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, André Luiz da Motta. **A sociologia educacional de Fernando de Azevedo**: formação de professores e intelectuais. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/3044>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, Carolina Barbosa da. **A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia**: uma análise dos currículos das Universidades Federais do Brasil. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, 2015. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3503>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SOARES, Roberta Ferreira Sandim. **A imagem da escola pública produzida pelos alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5124>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores Iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: habitus e capital cultural em movimento. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/4429>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SOUZA, Lindomar Silva de. **A Formação de acadêmicos/os indígenas no curso de Pedagogia da UEMS/Dourados**: currículo e a prática docente. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4548>. Acesso em: 19 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVELLA, Alana Dafne. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG**: deslocamentos operados no currículo para a formação de docentes da educação infantil. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8372>. Acesso em: 19 fev. 2023.

VARGAS, Marilda Bonini. **Políticas de formação inicial de profissionais da educação básica: a experiência dos cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS - 1995-2004.** 2007. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2007. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Acesso em: 19 fev. 2023.