

FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA TEACHING TRAINING AND THE GEOGRAPHY COURSE CURRICULUM

Rachel Rachelley Matos Monteiro¹ - FAS
Maria de Lourdes da Silva Neta² - IFCE
Antonio Germano Magalhães Junior³ - UECE

RESUMO

O presente estudo apresenta as implicações históricas e curriculares da formação docente do curso de licenciatura em Geografia de uma Instituição de Ensino Superior - IES. Compreendendo o currículo como possibilidade de organização das diversas práticas educativas utilizadas nas instituições formadoras para formar sujeitos que auxiliarão com seu trabalho na construção da sociedade. Desse modo, entendendo a formação de professores como processo contínuo de constituição, permeado nos saberes da docência e das práticas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Currículo; Ensino superior; Licenciatura; docência no ensino superior.

ABSTRACT

The present study presents the historical and curricular implications of teacher training in the geography degree course of a Higher Education Institution - HEI. Understanding the curriculum as a possibility of organizing the various educational practices used in training institutions to train subjects who will assist with their work in the construction of society. Thus, understanding the formation of teachers as a continuous process of constitution, permeated in the knowledge of teaching and teaching practices.

KEYWORDS: Teacher training; Curriculum; University education; Graduation; Teaching in higher education

DOI: 10.21920/recei72021722190199
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021722190199>

¹Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da rede básica de ensino privada e servidora da Faculdade Ari de Sá. E-mail: rachel.monteiro@aluno.uece.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7704-5299>.

²Doutora e Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. E-mail: lourdes.neta@ifce.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3726-4806>.

³Doutor e Mestre em Educação. Licenciado em Pedagogia e História. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: germano.junior@uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4207>.

INTRODUÇÃO

Historicamente a formação de professores é vivenciada em diversos contextos, seja das formações iniciais e continuadas, na heterogeneidade dos saberes docentes, nas experiências envolvendo às práticas de ensino em sala de aula. A história da profissão docente no Brasil é percebida na organização de espaços de atuação e formação profissional até a formulação dos cursos de licenciatura no Brasil. Atualmente, ser professor da Educação Básica corresponde uma organização formativa específica como é exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996. Diferentemente, da formação para o magistério superior à sua implicação corresponde aos cursos de formação continuada (especialização, mestrado e/ou doutorado). E que estes podem atuar em diversos cursos do ensino superior, nas modalidades de licenciatura e/ou bacharelado. Conforme é exposto na Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB 9.394/1996 no artigo 66.

Da mesma maneira que a formação docente na Educação Superior vivencia estes contextos, a organização dos cursos também é refletida nestes aspectos formativos. Seja na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, seja no árduo trabalho em constituir cada modalidade curricular com o objetivo que se propõe a exercer. Além que essas implicações exercessem papel na trajetória dos docentes em formação nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, questionamos: Como é organizado a matriz curricular do curso licenciatura em geografia? Objetivamos analisar o currículo do curso de licenciatura e as implicações para as práticas dos professores. Este trabalho é oriundo de uma pesquisa de dissertação que abordou acerca da constituição da docência universitária dos professores dos cursos de licenciatura e bacharelado em geografia de uma instituição de ensino superior.

A abordagem desse estudo é qualitativa, que conforme Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, onde os pesquisadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Foi realizada a coleta e análise de dados por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Como exposto por Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, permitindo ao investigador abranger uma quantidade maior de fenômenos a partir do que já foi produzido sobre o tema pesquisado. Este estudo corresponde os aspectos éticos da Resolução nº510, de 7 de abril de 2016 que se refere a pesquisa com seres humanos. A investigação está vinculada a uma pesquisa macro que foi submetida e aprovada pelo comitê de ética possuindo o número do parecer 4. 140. 908.

Nas seções seguintes discutiremos a constituição histórica dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em geografia e posterior as implicações do currículo na constituição docente.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A história da Universidade no Brasil surge em meio a modelos organizados ainda de maneira informal e com experiências de demais países. A nossa história da educação caminha ao lado do processo de uma colonização, catedrática e religiosa, desde a vinda dos primeiros jesuítas com a implementação do *Ratio Studiorum* até as construções oficiais de Instituições de

Ensino Superior, início esse da década de 1930 com as Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras - FFCL, principalmente, na região sudeste do país e posteriormente em todo território nacional.

Durante a organização da Universidade no Brasil e da formação docente, percebe-se a discussão sobre a formação de professores, presente durante a história da profissão docente, em momentos onde os questionamentos e os diálogos contornavam em torno dos processos educativos, políticos, profissionais em cada tempo histórico, bem como afirmam Vicentini e Lugli (2009) ao realizarem um levantamento e percurso histórico, social e político da profissão docente no Brasil, perpassando por uma análise investigativa do período entre colônia, império e república.

Durante a década de 1990, pesquisas sobre a formação de professores foram sendo realizadas, principalmente no Canadá, com Clermont Gauthier et al. (1998), Maurice Tardif (2002) e em Portugal com António Nóvoa (1995, 2017), cujas investigações apresentavam ênfase sobre a constituição da formação docente, imbricados em um repertório de saberes e conhecimentos. Uma formação que perpassa os conhecimentos teóricos (produção/reflexão do conhecimento) até os envoltórios práticos (consolidação e união das concepções teóricas na prática, ou melhor, na 'práxis').

A discussão sobre a formação de professores também foi semelhante aqui no Brasil. Alguns autores brasileiros como Libâneo (2015), Pimenta e Anastasiou (2014), Saviani (2008), dentre outros, vão elucidar os aspectos teóricos sobre formação, cada autor em seu contexto e área de estudo como, por exemplo, políticas educacionais, história da educação, prática docente e entre outros, caminhos esses que também constituem o professor, Magalhães Junior (2006, p. 317), que destaca: "Historicamente os exercícios da profissão dos professores estiveram permeados de mitos e ritos que referendaram o espaço daqueles que propagavam a verdade, espaço de saber/poder".

E dessa forma, caminhando para a história da institucionalização da Geografia no Brasil como 'ciência', surge, na década de 1930, com a criação de institutos oficiais e universidades, em destaque com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP e da Universidade do Distrito Federal (que hoje centra-se como a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ).

No dia 25 de janeiro de 1934 é expedido o decreto de fundação da Universidade de São Paulo. A partir daquele momento, concretizava-se a ideia de uma congregação de grandes instituições de educação de Ensino Superior, que já existiam em São Paulo, sob a égide de uma unidade universitária comum. A esta congregação de unidades de diversos campos do conhecimento foi acrescida a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da qual fazia parte o curso de Geografia (DANTAS; MEDEIROS, 2008, p. 2).

A Geografia, antes desse marco temporal de 1930, era vivenciada como uma disciplina no ensino secundário, em apreço, que tinha como objetivo apresentar os contextos de território, espaço e lugar. Assim como a Pedagogia, História, Filosofia, entre demais ciências, a Geografia vivenciou historicamente mudanças nos paradigmas e tendências educacionais em sua existência. Em especial, caminhou entre a geografia tradicional (1870-1950), a geografia teórico-quantitativa (1950-1970), depois a geografia crítica e por fim, a geografia humanista cultural, ambas vivenciadas no tempo histórico semelhante (1970 adiante).

A Geografia foi percebida como contribuição para a ciência e na constituição da formação de pesquisadores brasileiros. Em destaque, com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística -IBGE durante o mesmo período. Com o IBGE, e logo em seguida com a Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, a profissão do geógrafo foi reconhecida. De princípio, esse curso era em formato de bacharelado e seguia as indicações posteriores em relação à formação '3+1' já anunciada aqui neste estudo.

Diante disso, como a Universidade de São Paulo - USP foi pioneira (em aspectos formais) na criação de um curso de graduação em geografia no Brasil, houve a necessidade de incorporar uma estrutura curricular que contribuísse para o ensino dessa ciência. A instituição tinha como objetivo contribuir para a formação dos professores que atuariam no ensino secundário e posteriormente no ensino médio; também incentivou a criação de cursos lato e stricto sensu na área da Geografia, como também houve aproximação de outras instituições de ensino, como a Universidade do Brasil, com ampliação dos cursos de geografia. Dantas e Medeiros (2008) destacam o papel da Universidade do Brasil com o IBGE, apresentando historicamente a ligação do ensino superior, a formação de professores e pesquisadores em conjunto.

A Universidade do Brasil, por ter forte ligação com o IBGE, teve grande parte dos geógrafos recém-formados trabalhando neste instituto, o qual também recorria aos professores da Universidade para ministrar cursos de férias para professores de vários estados. Mestres estrangeiros que permaneceram por período relativamente longo no Brasil trabalharam simultaneamente nas duas instituições (DANTAS; MEDEIROS, 2008, p. 3).

Percebe-se, historicamente, a relação entre a formação dos geógrafos caminhando pela discussão de docentes no ensino secundário, como também do trabalho técnico da profissão. A relação entre formar professores e formar pesquisadores.

E nessas discussões de espaço, nos encaminham para o contexto da nossa pesquisa, apresentando as análises dos documentos dos cursos de geografia, e as implicações na do trabalho docente à luz dos documentos da instituição. Atualmente os cursos de geografia da IES.

O CURRÍCULO NO CURSO DE GEOGRAFIA: um dos espaços da formação docente

A investigação científica nos faz refletir sobre os caminhos que o ensino superior, historicamente percorreu, principalmente ao pensarmos sobre o trabalho dos docentes universitários, como também os aspectos sobre currículo, planejamento, conteúdos, avaliação e demais elementos que constitui o papel do professor. Dessa forma, Silva Neta, Magalhães Junior e Machado (2019, p. 391) destacam que,

Quando descrevemos nossos percursos, escolhas, dúvidas, na verdade tudo que sentimos e fazemos nas nossas “trilhas” da pesquisa, estamos possibilitando uma atenção a princípios de fidelidade com a realidade, procurando demonstrar o que sentimos, mas não podendo alterar os resultados encontrados com o objetivo de satisfazer nossas “verdades”.

As especificidades que compõem o papel docente que atuam no ensino superior, seja nos cursos de licenciatura ou diversas modalidades.

Necessário destacarmos aqui que entendemos a ‘docência universitária’ com a necessidade de mobilização intrínseca da formação, dos saberes e das práticas de ensino; ressaltamos que o ‘como fazer’, no contexto da sala de aula, são diferentes para cada docente e o seu contexto de ensino, bem como foram descritos na seção anterior. Como também com a relação com o local que os discentes (profissionais em formação) atuarão, ou seja, a sala de aula universitária com os estudantes do curso de geografia licenciatura, deve oportunizar discussões sobre o contexto da educação básica.

Na busca da compreensão do termo currículo pesquisamos no dicionário Aurélio (2009) e encontramos por significado ‘as matérias constantes em um curso’. Tendo o sentido de disciplina a ser cursada, ou seja, a ser cumprida em um determinado percurso formativo. Essa definição descrita no dicionário consta na base das concepções ligadas à herança tradicional do termo currículo.

A palavra curriculum, no sentido que é atribuído na contemporaneidade, foi utilizada em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal, sob a influência da literatura educacional americana, quando emergiu o campo dos estudos curriculares (SILVA, 2007).

O surgimento do currículo como campo de estudo vincula-se a processos, tais como: a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a organização de disciplinas e departamentos nas universidades que estudem sobre currículo, a institucionalização de setores especializados atentando para o currículo na burocracia educacional do Estado, assim como o surgimento de revistas acadêmicas especializadas na área.

Sacristán evidencia que a prática a que se refere o currículo

[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc, atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la (2000, p. 13).

Os aspectos emancipatórios do currículo se contrapõem ao modelo prescritivo, evidenciando as experiências que constituem o roteiro de aprendizagens formais e informais dos discentes. Este modelo curricular de origem anglo-saxônica foca as propostas educativas que envolvem as experiências e englobam as decisões desde o nível das estruturas políticas, assim como das estruturas escolares.

As instituições formativas e, conseqüentemente os professores, são sujeitos executores de políticas curriculares que em algumas circunstâncias deixam de significar esta proposta de formação pela ausência de compreensão da proposta de formação.

O trabalho docente é fundamental para o desenvolvimento dos aspectos curriculares, ou seja, os professores precisam adquirir conhecimentos e, principalmente, compreender e significar a proposta curricular. Os conhecimentos referenciando o currículo devem fazer parte das propostas de formação inicial ou continuada de professores.

Os professores devem ser mediadores entre o currículo e os estudantes, nesta perspectiva, o planejamento da prática deve envolver singularidades dos alunos e os aspectos culturais e sociais do meio, pois planejar está além de ‘atender os objetivos e conteúdos do currículo’ Sacristán (2000), tornando, assim, o contexto de sala de aula e da instituição formativa um ambiente em que a aprendizagem se aproxima da realidade.

O êxito da organização e desenvolvimento curricular requer avaliação para tomada de decisão acerca da continuidade ou redimensionamento do modelo de formação vigente.

Dessa forma, aproximando-nos do curso de geografia ao nos inquietarmos a partir das primeiras aproximações da pesquisadora com o objeto de estudo, com os professores que atuam nos cursos de licenciatura em geografia. E essa aproximação nos desperta amadurecimento com os caminhos e as escolhas na pesquisa.

Diante da explanação organizacional do curso, e ao analisar o projeto pedagógico vigente, logo em seguida são apresentados o objetivo de cada curso. Assim, o projeto pedagógico do curso de licenciatura (2016) em geografia objetiva “formar professores de geografia para o ensino fundamental II, médio e educação profissional, contribuindo para o desenvolvimento científico e cultural do estado do Ceará” (c. O objetivo contempla as indicações nacionais para atuação dos professores de geografia em território nacional e cearense. Sobre os objetivos específicos o documento, elucida que:

Objetivos específicos

Proporcionar uma formação específica do docente em Geografia, contemplando o ‘saber conhecer’ dos conteúdos geográficos e pedagógicos;
Consolidar a formação quanto aos fundamentos filosóficos, teórico-metodológicos e técnico-operacionais da Geografia Científica, contemplando o ‘saber pensar’ e o ‘saber fazer’ em Geografia;
Consolidar a formação pedagógica quanto aos fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da Educação e da Prática de Ensino em Geografia na Educação Escolar, contemplando o ‘saber pensar’ e o ‘saber agir’ pedagógico. PROJETO PEDAGÓGICO, 2016, p. 18).

Nos primeiros objetivos apresentados anteriormente, percebemos a necessidade da formação curricular com os discentes sobre o papel do professor de geografia, a discussão sobre os saberes de ensinar com as práticas de ensino em sala de aula da educação básica, articulando os conhecimentos acerca do conteúdo e os saberes pedagógicos em sala de aula. Esta temática é oportuna, pois Libâneo (2015) nos alerta sobre os cursos de formação de professores que dissociam os saberes pedagógicos com os conteúdos nos cursos. O autor elucida que:

Desse modo, confirmam a persistência da dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico nos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que evidenciam que tal dissociação aparece com características muito diferentes quando se trata da licenciatura em pedagogia e das licenciaturas em conteúdos específicos (LIBÂNEO, 2015, p. 630).

Dessa forma é necessária articulação desses saberes pedagógicos e de conteúdos durante os cursos de licenciatura. Diante do exposto, com os objetivos do curso de geografia licenciatura, é possível constatar as especificidades da formação do professor de geografia para o contexto da educação básica, respeitando as etapas de ensino na qual o docente possivelmente lecionará, conforme explicitado nas diretrizes nacionais para o curso de licenciatura de geografia (2001) e a lei de diretrizes e bases da educação 9.394/1996.

A partir dos objetivos do curso de geografia fica expressa a necessidade de aliar a teoria e a prática dentro do contexto geográfico, como também incentivar uma atitude reflexiva nos

discentes diante dos conteúdos propostos, aliando-se às necessidades pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem. Bem como contribuir, conforme a professora Maceió destaca, sobre a formação dos futuros professores da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de geografia foram publicadas pelo parecer CNE/CES 492/2001 no dia 03 de abril de 2001 e depois foi retificada pelo CNE/CES 1363/2001 em 12 de dezembro de 2001, que visam orientar na formulação do(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) de geografia. Incisa no Art 2º que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional do curso, deve explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a estrutura do curso; d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação (BRASIL, 2001, p. 4).

Nas DCN é descrito também que as modalidades dos cursos (licenciatura e/ou bacharelado) devem obedecer ao disposto legal que normatiza os cursos de bacharelado e licenciatura no Brasil.

A partir do que é descrito nas DCN (2001), bem como nos documentos normativos dos cursos de licenciatura e bacharelado, percebemos as especificidades apresentadas em cada projeto pedagógico, como também as semelhanças e diferenças na discussão do conhecimento da área da Geografia e suas especificidades de atuação.

Assim, conhecendo um panorama da história da criação do curso, entendemos as relações e os caminhos percorridos pelos profissionais que nelas atuam, e nessa relação, a necessidade de nós, educadores assumirmos o papel de ensinar e mediar o conhecimento de uma maneira condizente com a realidade prática e reflexiva. Segundo Farias, Nóbrega-Therrien e Moraes (2017, p. 57) “[...] a reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode ajudar o professor a analisar, problematizar e compreender criticamente a sua prática, ‘produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares’

Entender a relação entre estes aspectos junto à constituição da docência universitária e os caminhos da formação, saberes e práticas é necessário, pois acreditamos que a formação docente universitária constitui-se como fundamental ‘no e para’ o ensino superior.

A análise documental do projeto pedagógico do curso de licenciatura de modo específico a matriz curricular no intuito de descrever os cursos investigados, dialogando com os documentos vigentes da própria instituição. Temos os seguintes resultados apresentados no quadro 01:

Quadro 01: Quantitativo de disciplinas do curso de licenciatura em geografia

Modalidade	Quantidade	Obrigatórias	Optativas
Licenciatura	48	38	10- 21

Fonte: Elaboração própria a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura

Esse quadro apresenta sistematicamente a organização da quantidade das disciplinas dos cursos de geografia. O curso de geografia licenciatura possui oito semestres e o de bacharelado nove semestres.

No PPC do curso de licenciatura concentram-se quatro núcleos de formação, esses núcleos são:

- 1 - Núcleo de formação geral em geografia.
 - a) Eixo de interpretação do espaço e de formação geral em geografia.
- 2 - Núcleos de prática como componente curricular e de estágio curricular obrigatório.
 - b) Eixo temático integrador da prática como componente curricular e de estágio curricular obrigatório.
- 3 - Núcleo de opções livres e didáticas tecnológicas.
 - c) Eixo temático de representação do espaço e análise metodológica.
- 4 - Núcleos de formação temático complementar.
 - d) Eixo temático complementar.

Esses quatro núcleos propiciam a da formação dos estudantes para a docência. Cada um desses núcleos se integra, constituindo como eixo significativo da interdisciplinaridade dos conhecimentos geográficos aos pedagógicos, articulando assim, entre os saberes e a teoria e a prática. Esses núcleos, que estão presentes na matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia, evidencia a necessidade reflexiva do professor de todas as disciplinas em contribuir na formação de novos professores e do ensino da Geografia.

Destarte acreditamos nas possibilidades da formação de professores através do currículo e organização da teoria e prática. Compreendendo a formação inicial como etapa essencial para a docência. Como também a própria organização do curso da educação superior para a contínua profissionalização docente no magistério superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre currículo mostraram um caminho longo e instigante de descobertas, sinalizando desafios e responsabilidades aos profissionais que atuam na educação. O currículo é um modo de organização das diversas práticas educativas utilizadas nas instituições formadoras para formar sujeitos que auxiliarão com seu trabalho na construção de uma sociedade mais ética.

O docente, como executor do currículo escolar, é imprescindível para os encaminhamentos das ações curriculares, pois através da prática docente é que se atribui significância ao currículo escolar nas instituições formativas. Compreendemos que o currículo vai além de um programa de ensino e que a sua execução se faz em um ambiente repleto de subjetividade e complexidade, tornando-se fundamental uma avaliação acerca de seu desenvolvimento e das interações com a prática pedagógica, procurando superar os desafios.

Consoante aos aspectos descritos no escrito, compreendemos que os processos de formação de professores, um dos desafios no Brasil, recai no redimensionamento das propostas formativas nos cursos de licenciatura inserindo o estudo das dimensões curriculares, migrando da perspectiva disciplinar pautada em um conjunto de disciplinas que objetivam a transmissão de conteúdos para as ações educativas que desenvolvam competências e saberes transdisciplinares que integrem a aprendizagem dos estudantes ao conteúdo ensinado nas disciplinas pelos docentes, significado a partir das estratégias de ensino utilizadas pelos os professores e

retroalimentadas no decorrer do exercício profissional, a utilização dos espaços intra e extraescolares com a valorização das atividades desenvolvidas pelos discentes.

A relevância do currículo pode ser apreendida pelos professores através de pesquisas acerca da temática, ou seja, a formação na área curricular deve pautar a formação do professor pesquisador. Acreditarmos que a necessidade de pesquisa, de compreensão e de reflexão possibilita a organização de um currículo diferenciado, que atenda as exigências sociais e culturais, envolvendo os professores e estudantes como mediadores desta construção de conhecimentos para superação dos desafios e melhorias sociais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sarl Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CES 1363/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 13 mai. 2020.

DANTAS, Aldo; MEDEIROS, Tásia Hortêncio de Lima. **A institucionalização da Geografia no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira de (orgs.). **Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação**. São Luís: EDUFMA, 2017.

GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200629&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 out. 2019.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Mitos e ritos de ser professor: Paidéia e Universidades In: VASCONCELOS, José Gerardo; SOARES, Emanuel Luis Roques; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Entre tantos: diversidade na pesquisa educacional.** Fortaleza: UFC, v.1, p. 309-318, 2006.

NÓVOA, António (org.). **Os Professores e sua Formação.** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abri. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela. Postura cartográfica nos percursos de pesquisa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 386-406, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24334/23267>. Acesso em: 26 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

Submetido em: abril de 2021

Aprovado em: julho de 2021