



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATIVIDADES INTEGRANTES COMO COMPONENTE CURRICULAR
NÃO DISCIPLINAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Luciana Nogueira da Silva

Brasília-DF
Março - 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATIVIDADES INTEGRANTES COMO COMPONENTE CURRICULAR
NÃO DISCIPLINAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Luciana Nogueira da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges

Brasília-DF
Março - 2017

Sa Silva, Luciana Nogueira da
Atividades Integrantes como componente curricular
não disciplinar do curso de pedagogia / Luciana
Nogueira da Silva; orientador Livia Freitas Fonseca
Borges. -- Brasília, 2017.
114 p.


Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Componente curricular. 2. Atividades
Integrantes . 3. Integração curricular. 4. Curso de
Pedagogia. I. Freitas Fonseca Borges, Livia, orient.
II. Título.


LUCIANA NOGUEIRA DA SILVA

TERMO DE APROVAÇÃO

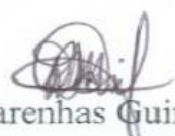
Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges – Presidente da Banca
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (FE/UnB)



Prof.^a Dr.^a Liliane Campos Machado – Membro Interno
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (FE/UnB)



Prof.^a Dr.^a Ranilce Mascarenhas Guimaraes-Iosif – Membro Externo
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Prof.^a Dr.^a Maria Lídia Bueno Fernandes – Membro Suplente
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (FE/UnB)

Brasília, 30 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Mas não é um Deus com “d” minúsculo, um transcendente sem endereço. O Deus que eu agradeço é o meu pai. Isso mesmo: pai. Fui criada sem pai biológico, no meu registro não tem nome de homem, por que as pessoas não aceitam colocar o nome do meu Deus no registro. Quando eu chorava sozinha na minha adolescência, fechava os olhos e sentia minha cabeça no colo de Deus. Ele cuidou de mim o tempo todo. Deu-me forças quando eu não tinha mais nem disposição para chorar. Nas noites perigosas, ele me livrou do homem perverso. A cada avaliação, ele organizava meus pensamentos; a cada trabalho que eu não conseguia entregar na data certa, ele prorrogava os prazos; a cada necessidade financeira que eu passava, ele me socorria. O meu Deus é o Deus de Abrão, de Isaque e de Jacó. É aquele que amou o mundo de tal maneira que deu seu filho único Jesus para morrer na cruz por mim; e depois quando levou Jesus, deixou o Espírito Santo para me consolar. Esse Deus é um pai materializado. Não é apenas um pensamento ou algo impalpável. Ele existe, cuida de mim e por inúmeras vezes já tive provas disso. Tudo em minha vida tem a mão dele, cada familiar, cada professor, cada aluno, cada pessoa, cada conhecimento, cada conquista, cada derrota, cada sentimento. A ele eu agradeço.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear. Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela. A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

A moça tecelã, Marina Colasanti

SILVA, Luciana Nogueira da. **Atividades integrantes como componente curricular não disciplinar do Curso de Pedagogia**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a influência das Atividades Integrantes como espaços curriculares não disciplinares na formação do pedagogo da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema. A escolha do *Campus* de Miracema se deu pela proposição das Atividades Integrantes na matriz curricular do respectivo curso. A questão norteadora que apresenta o problema desta pesquisa é: Quais as influências das Atividades Integrantes na formação do pedagogo? Os principais eixos teóricos são: Currículo do Curso de Pedagogia e Formas de Integração Curricular. É um Estudo de Caso e como metodologia de pesquisa contou com a análise dos documentos curriculares da formação do pedagogo, institucionais e normativos, tais como *Projeto Pedagógico do Curso* e respectiva proposta curricular, *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores* e *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia*. Como instrumentos de apoio metodológico foram aplicados questionários para conhecer a concepção de integração curricular dos professores do Curso de Pedagogia, além da realização de entrevistas com os professores responsáveis pela elaboração e desenvolvimento das Atividades Integrantes, com os acadêmicos do Curso de Pedagogia participantes das referidas atividades e com a coordenação do curso. Também foi realizada a Observação Participante. Os resultados indicam que as Atividades Integrantes são componentes curriculares de fundamental importância para a formação pessoal e profissional do pedagogo e que elas diferem das disciplinas no que se refere à organização, participação dos alunos e processos avaliativos, todavia não tem como objetivo a integração curricular por meio da interdisciplinaridade, mas sim o enriquecimento curricular do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Integração curricular. Curso de Pedagogia. Atividades Integrantes.

SILVA, Luciana Nogueira da. **Integrating Activities as a non-disciplinary curricular component of the Course of Pedagogy**. 2017. 117 p. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, University of Brasilia, Brasília, 2017.

ABSTRACT

This research aims to understand the influence of the Integrating Activities as non-disciplinary curricular spaces in the education of the pedagogue of the Federal University of Tocantins, *Miracema Campus*. The choice of the *Miracema Campus* was due to the proposal of the Integrating Activities in the curricular matrix of the respective course. The guiding question that presents the problem of this research is: What are the influences of the Integrating Activities on the education of the pedagogue? The main theoretical axes are: Curriculum of the Course of Pedagogy and Forms of Curricular Integration. The methodology of research included the analysis of the curricular documents of the pedagogue's formation, institutional and normative, such as the Pedagogical Project of the Course and respective curricular proposal, Curricular Guidelines for Teacher Training and Curricular Guidelines of the Course of Pedagogy. It is a Case Study and as methodological support instruments, questionnaires were used to know the curricular integration conception of the teachers of the Course of Pedagogy, as well as interviews with the teachers responsible for the elaboration and development of the Integrating Activities, with the Academics of the Course of Pedagogy participants in these activities and with the course coordination. Participant observation was also carried out. The results indicate that the Integrating Activities are fundamentally important curricular components for the personal and professional formation of the pedagogue and that they differ from the disciplines with respect to the organization, student participation and evaluation processes, but it does not aim at the curricular integration by interdisciplinarity, but rather the curricular enrichment of the Course of Pedagogy.

Keywords: Curricular integration. Course of Pedagogy. Integrating Activities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Atividades Integrantes
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GT	Grupo de Trabalho
GTs	Grupos de Trabalho
h/a	horas/aulas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Scielo	Scientific Electronic Library Online
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Organização curricular do 3º período do Curso de Pedagogia.	32
Quadro 2 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – Campus Miracema – Disciplinas, Núcleos e Dimensões.	56
Quadro 3 – Componentes curriculares do Núcleo de Estudos Integradores.	65
Quadro 4 – Formação dos professores do Curso de Pedagogia.	69
Quadro 5 – Amostra de Atividades Integrantes e seus objetivos.	70
Quadro 6 – Situação dos alunos das Atividades Integrantes 2015/2.	79
Quadro 7 – Situação dos alunos das Atividades Integrantes 2016/1.	79
Figura 1 – Matriz do Curso de Pedagogia: Núcleos e Dimensões.	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O CURSO DE PEDAGOGIA SOB O PRISMA CURRICULAR.....	19
1.1 O Curso de Pedagogia: uma visão histórico-curricular	19
1.2 O pedagogo-professor e a demanda da Educação Básica: as contradições do Curso de Pedagogia.....	23
1.3 Currículo: um caminho a percorrer.....	28
1.4 O Curso de Pedagogia do <i>Campus</i> de Miracema – UFT.....	30
2 FORMAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	34
2.1 Os cursos de formação docente e a integração curricular: algumas preocupações sobre a temática no âmbito acadêmico.....	36
2.2 O território das disciplinas	41
2.3 Currículo integrado	42
2.4 Interdisciplinaridade	44
2.5 Eixo estruturante e Temas transversais.....	45
2.6 Unidades Didáticas Integradas.....	46
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	47
3.1 Abordagem qualitativa.....	47
3.2 Tipo de pesquisa - Estudo de Caso	48
3.3 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados	49
3.3.1 Questionário	49
3.3.2 Entrevista.....	50
3.3.3 Observação Participante.....	51
3.4 Análise dos dados	52
3.4.1 Análise de Conteúdo	53
4 ATIVIDADES INTEGRANTES: UM COMPONENTE NÃO DISCIPLINAR NO CURSO DE PEDAGOGIA	54
4.1 O currículo do Curso de Pedagogia do <i>Campus</i> de Miracema da Universidade Federal do Tocantins – UFT	54
4.1.1 <i>Não tinha outro curso melhor não?</i> A escolha do Curso de Pedagogia	60
4.1.2 E agora? O que eu vou ensinar aos meus alunos? As contradições do Curso de Pedagogia e a concepção dos professores e alunos sobre o curso	62
4.2 Componente curricular não disciplinar.....	65
4.3 Atividades Integrantes	66
4.3.1 Professores do Curso de Pedagogia do <i>Campus</i> de Miracema	68

4.3.2 Planos de elaboração das Atividades Integrantes: entre o inédito e o esquecido.....	69
4.3.2.1 A avaliação no contexto das Atividades Integrantes	74
4.3.3 Autonomia docente: o professor não segue uma ementa, a propõe	76
4.3.4 Autonomia discente.....	77
4.3.5 Enriquecimento curricular – Integralização <i>versus</i> interdisciplinaridade – integração: contribuições para formação do pedagogo	80
4.3.6 Interações realizadas no contexto das Atividades Integrantes	87
4.3.7 Tem aluno indígena nas Atividades Integrantes	88
4.4 Diálogos sobre interdisciplinaridade entre o currículo do Curso de Pedagogia, as Diretrizes de formação docente e DCNs da Pedagogia	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO.....	106
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DAS ATIVIDADES INTEGRANTES.....	108
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	110
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE - PESQUISA DE CAMPO.....	112
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	113

INTRODUÇÃO

O profissional que o Curso de Pedagogia forma está situado entre a escola e as instituições não escolares que exigem conhecimentos educacionais. Na tentativa de fugir da responsabilidade de assumir que vão atuar na educação das crianças de zero a dez anos de idade – que corresponde às etapas da Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, acadêmicos do curso declaram sua intenção de atuar em outras áreas que não sejam a sala de aula. No entanto, esse curso forma principalmente o Pedagogo Professor.

Entre outras razões, é por isso que o currículo do Curso de Pedagogia precisa estar conectado à escola, ao currículo da escola e ao contexto que envolve os processos educativos escolares. Por outro lado, há o especialista em disciplinas, que, por meio de cursos de licenciaturas específicos, se tornam professores de Matemática, de Língua Portuguesa, entre outras. No contexto de formação docente, o Pedagogo extrapola o limite das disciplinas, sendo chamado a pensar a Educação de forma mais ampla, além da estrutura disciplinar da escola.

Segundo o professor Pessoa, profissional da universidade entrevistado nesta pesquisa, o Curso de Pedagogia tem condições de “[...] proporcionar uma reflexão mais abrangente sobre Educação”. Esse ideário situa o Curso de Pedagogia em um campo de reflexão e ação que faz pensar na Pedagogia como Ciência da Educação, concepção que dialoga com Libâneo (2008), que aborda a Pedagogia não apenas como um curso, mas principalmente como ciência.

Em meu contexto de trabalho educacional – seja como Coordenadora Pedagógica de uma instituição da Educação Infantil por três anos, na Secretaria de Educação; seja atuando na formação continuada de Pedagogos Professores responsáveis por turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, durante quatro anos; ou atualmente na formação de professores no Curso de Pedagogia – sempre me pergunto de qual currículo resultou esse pedagogo? Quais foram as condições que o Curso de Pedagogia que eles fizeram lhes deu para enfrentar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Os cursos de formação de professores para atenderem plenamente à demanda da Educação Básica precisam serem desenvolvidos por meio de um currículo cujas disciplinas possuem facilidade de dialogar entre si para significar e ressignificar os contextos educacionais e suas necessidades formativas.

O profissional docente é o resultado de sua formação articulada às suas experiências de vida. Como salienta Tardif (2002), seu formato profissional é principalmente fruto de um processo formativo ao qual se dedicou mais de três mil horas durante quatro anos. Sua profissão é, por sua vez, materializada por meio do currículo. Não se pode virar as costas para isso. A formação docente de qualidade, que de fato prepara o professor para enfrentar os dilemas da Educação Básica, é proveniente de um currículo cujas disciplinas foram selecionadas para tal finalidade. Nesse sentido, como não pensar na organização curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema por meio da qual se dá a formação docente?

O inciso I do Artigo 5º que 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 aprovada por meio da Resolução CNE nº 2 de 1º de julho de 2015, institui em seu texto que os egressos dos cursos de formação docente devam ser conduzidos “[...] à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015, p. 6). Além disso, a referida diretriz ressalta a importância da constante articulação entre teoria e prática que deve permear todo o curso de formação docente.

A questão aqui abordada é inquietante, pois a separação entre elementos que deveriam estar integrados compromete a qualidade da formação docente e se contrapõe à concepção de currículo defendida por Borges (2012, p. 59), a qual afirma que “um currículo para a formação de professores na perspectiva da integração nos desafia a romper com o isolacionismo e com o individualismo tão presentes na sociedade atual e reafirmados pelas relações de produção”. A autora salienta a necessidade de se romper com o currículo desintegrado, enfatizando que a nossa sociedade tão marcada pelo isolacionismo tende a separar ideias, ações, tempos, espaços. Borges (*ibid.*) enfatiza ainda que

romper com esse referencial educativo que tenha como princípio a desalienação e o protagonismo docente e discente requer a integração de ideias, de práticas, de recursos, de tempos e espaços e, sobretudo, de um espírito coletivo inspirado no ideal de propriedade comum e de respeito.

O rompimento do qual a autora se refere é fundamental para uma formação docente pautada na integração curricular.

Em relação à atuação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, apontam em seu Art. 5º, incisos VI e XI que o egresso do curso deverá estar apto a “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” e “desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 1). Ao se utilizarem termos como “interdisciplinar” ou “diálogo” é possível perceber a ênfase que tal documento dá à necessidade de articular não só disciplinas, mas, como salienta Borges (2012, p. 59), as ideias e ações. Nessa concepção, o que se espera de um pedagogo é que ele ensine aos alunos disciplinas de forma interdisciplinar a partir de um trabalho coletivo, por meio de ações intencionalmente articuladas.

O currículo do Curso de Pedagogia Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Miracema e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso aprovado pela Resolução nº 03/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), as DCNs da Pedagogia, e as DCNs da Formação de Professores da Educação Básica articulam-se com a concepção de *currículo prescrito*, segundo Sacristán (2000, p. 104), pois esses documentos apresentam “[...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular”. Todos esses instrumentos legais, em uma análise preliminar, buscam a integração curricular nos cursos de formação docente. As DCNs de 2002 orientam que a Matriz Curricular dos cursos de formação docente seja organizada a partir de eixos e dimensões que contemplem um “eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade” (BRASIL, 2002).

Ao analisar o *currículo prescrito* com base no conceito de Sacristán (2000, p. 104), que se configura em documentos curriculares para formação docente, percebe-se que ele se acha contemplado em todos os documentos de pesquisas já elencados. A partir deles se busca a identificação da possibilidade do rompimento com o *currículo quebra-cabeças*, avaliado criticamente por Santomé (1998) ao tratar do *currículo integrado* como sendo aquele cujas disciplinas possuem inter-relação entre os componentes curriculares. Com base nesses conceitos, a intenção desta pesquisa é evidenciada pela busca de identificação e interpretação das formas de organização curricular por meio de núcleos e dimensões e também pelas várias vezes em que os documentos se referem aos termos que se aproximam do conceito de “interdisciplinaridade” em contraposição ao *currículo quebra-cabeças*, cujas disciplinas, segundo Santomé (1998), não dialogam entre si.

A integração curricular como proposta de comunicação entre as disciplinas, de modo a promover a interdisciplinaridade curricular, é uma necessidade latente na atuação de professor na Educação Básica, e por isso, deve ser ponto de importante discussão também na formação docente. Ao se analisarem os documentos curriculares, tais como as DCNs do Curso de Pedagogia e as DCNs do curso de formação de professores, a palavra “interdisciplinaridade” é utilizada com o objetivo de que as práticas curriculares provenientes desses fundamentos sejam articuladas.

A interdisciplinaridade como forma de integração curricular é repetidamente apontada como uma exigência do exercício da profissão, prevista inclusive no Art. 3º das DCNs de Pedagogia como princípio desse exercício profissional. Nas novas DCNs apresenta-se o “[...] núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares” (BRASIL, 2015, p. 9). A interdisciplinaridade é exposta como elemento constituinte nuclear da organização curricular dos cursos de formação de professores, mas ainda pouco discutida nos meios acadêmicos.

Nesse campo ainda há uma confusão com o termo “integração”, que ora é utilizado para referir-se ao enriquecimento curricular, ora para se referir à interdisciplinaridade. Dessa forma, é necessário compreender as diferenças de sentido quando se fala em “integração curricular”. Essa pode significar um currículo cujos componentes curriculares o tornam mais completo e contribui para a integralização de um currículo mais completo, que aqui se define como um processo que se dá por meio do “enriquecimento curricular”, mas também pode ter o sentido de um desenvolvimento curricular cuja organização das disciplinas promove mais que encontros.

A “integração curricular” possibilita diálogos disciplinares em que os componentes curriculares inter-relacionam entre si, em interações e articulações, que aqui se denomina “interdisciplinaridade”. Santomé (1998, p. 70) apresenta um conceito de “interdisciplinaridade” embasado em Jean Piaget, segundo o qual os intercâmbios disciplinares proporcionam enriquecimento mútuo às disciplinas.

O currículo do Curso de Pedagogia da UFT, *Campus* de Miracema, é organizado em três núcleos, de acordo com as determinações das DCNs da Pedagogia. São eles: i) Núcleo de Estudos Básicos, ii) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e iii) Núcleo de Estudos Integradores. O interesse em pesquisar o currículo do Curso de Pedagogia da UFT se deu pela forma como essa instituição organiza em sua matriz curricular o *Núcleo de Estudos Integradores* com suas respectivas dimensões, as quais, segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (UFT, 2007, p. 23), articulam-se e se complementam a partir da

seguinte estrutura: a) Dimensão das Atividades Complementares e b) Dimensão Integrante. Nesta última dimensão estão situadas as Atividades Integrantes, objeto desta pesquisa.

Tal estudo se configura em um Estudo de Caso, que, de acordo com Yin (2000, p. 19), apresenta características singulares em relação à forma como as Atividades Integrantes estão distribuídas durante o semestre.

O motivo da escolha do *Campus* de Miracema se deu pela proposição das Atividades Integrantes na matriz curricular do Curso de Pedagogia, sendo que enquanto nos demais *Campi* da Universidade Federal do Tocantins as referidas atividades estão concentradas no final do curso, no *Campus* de Miracema essas atividades se encontram distribuídas a partir do terceiro período letivo. As Atividades Integrantes fazem parte do Núcleo de Estudos Integradores, são distribuídas durante o Curso de Pedagogia e, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, tem como objetivo proporcionar o “enriquecimento curricular” (UFT, 2007, p. 15).

As Atividades Integrantes são um componente curricular não disciplinar que faz parte do currículo do Curso de Pedagogia. Para integralizar a matriz curricular, o estudante precisa perfazer um total de quatro Atividades Integrantes, o que corresponde a 240 horas, representando 8% dos componentes que compõem o currículo. Essas atividades são planejadas e apresentadas ao Colegiado do Curso para serem aprovadas e desenvolvidas a cada semestre. São resultados de temáticas que fazem parte da experiência formativa e profissional docente que seleciona o tema, as metodologias, objetivos e bibliografia.

Situada a temática e o campo de pesquisa empírica, apresentam-se a seguir os objetivos da pesquisa. O objetivo geral é compreender a influência das Atividades Integrantes na formação do pedagogo.

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar a concepção de Atividades Integrantes no *currículo prescrito e modelado*¹ do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema.
2. Identificar as concepções dos docentes a respeito das Atividades Integrantes no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema.
3. Analisar as influências das Atividades Integrantes na formação dos pedagogos da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema.

¹ Conceito defendido por Sacristán (2000) e especificado neste pesquisa na página 27.

O questionário, contendo questões abertas, foi aplicado a todos os professores das disciplinas do Curso de Pedagogia com o objetivo de conhecer a concepção docente a respeito das Atividades Integrantes no Curso de Pedagogia e suas implicações na formação do(a) pedagogo(a). Esse instrumento (Apêndice A) de pesquisa levou em consideração as orientações de Triviños (1987) e Gunther (2003), que salientam a necessidade de se estabelecer confiança entre o pesquisador e o respondente e aplicar um questionário elaborado com estrutura bem pensada para reduzir o esforço físico e mental do sujeito pesquisado.

A entrevista, defendida por Bogdan e Biklen (1994, p. 68) como parte da pesquisa qualitativa, também foi utilizada como instrumento de coleta de dados realizada junto à Coordenação do Curso de Pedagogia, aos alunos participantes das Atividades Integrantes e aos professores responsáveis pela elaboração e desenvolvimento das respectivas atividades. Buscou-se conhecer o processo de elaboração e desenvolvimento desse componente curricular de natureza não disciplinar, bem como as influências que exercem na formação do(a)s futuro(a)s pedagogo(a)s.

A Análise de Conteúdo criada por Bardin (2001) foi utilizada para interpretar os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados no decorrer da pesquisa com a finalidade de se compreender as mensagens emitidas a partir desses procedimentos metodológicos. Analisaram-se os Planos das Atividades Integrantes elaborados e apresentados ao Colegiado do Curso de Pedagogia pelos professores, a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico do Curso da UFT (UFT, 2007), *Campus* de Miracema, as DCNs da Pedagogia (BRASIL, 2006, 2015) e das Licenciaturas e a LDB (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, a referente pesquisa se organiza textualmente em quatro capítulos. O primeiro traça um histórico do Curso de Pedagogia sob a ótica curricular, discute as contradições do curso, apresenta o currículo como um caminho a percorrer dentro do curso de formação docente e discorre sobre as peculiaridades do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema – UFT objeto de estudo desta pesquisa.

O segundo capítulo discute as formas de integração presentes no campo curricular, pontuando algumas preocupações sobre a temática no âmbito acadêmico, o território das disciplinas, o *currículo integrado*, a interdisciplinaridade, eixo estruturante e temas transversais e Unidades Didáticas Integradas.

No terceiro capítulo, o referencial metodológico é exposto, contemplando-se o tipo de abordagem e de pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coletas de dados e a metodologia de análise das informações coletadas.

No quarto capítulo, intitulado “Atividades Integrantes: um componente não disciplinar no Curso de Pedagogia”, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Inicialmente apontam-se as especificidades do currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema da Universidade Federal do Tocantins – UFT, seguidas das concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o curso, sobre as Atividades Integrantes, os planos de curso, visão sobre enriquecimento curricular e interdisciplinaridade. O capítulo é finalizado com argumentações acerca dos possíveis diálogos sobre interdisciplinaridade existentes entre o currículo do Curso de Pedagogia e as Diretrizes de formação docente e as DCNs da Pedagogia, seguido pelas considerações finais resultantes de algumas ponderações realizadas no âmbito desta pesquisa.

1 O CURSO DE PEDAGOGIA SOB O PRISMA CURRICULAR

A compreensão do Curso de Pedagogia no âmbito desta pesquisa requer um olhar sob a ótica curricular. Mais que conhecer o percurso trilhado pelo curso até aqui, é importante pensar como a sua configuração curricular foi se moldando no decorrer do tempo. Assim, neste capítulo, é realizado um breve histórico do Curso de Pedagogia a partir do campo curricular, pontuando as contradições do curso denunciadas pelo perfil do pedagogo professor que se pretende formar e as demandas da Educação Básica.

Neste capítulo ainda é abordado o currículo como um caminho a percorrer (SACRISTÁN, 2000), defendendo-se que o currículo não é estável, mas se faz nas e por meio das práticas curriculares. No centro das discussões aqui abordadas está o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema, objeto desta pesquisa.

1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA VISÃO HISTÓRICO-CURRICULAR

O contexto de criação do Curso de Pedagogia possui algumas peculiaridades que contribuem para que se possa compreender a que demanda ele veio atender ao ser criado em 1939 por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que passa a ser responsável pela formação de professores em nível superior. No contexto desta pesquisa é importante conhecer quais configurações curriculares fazem parte de sua trajetória histórica.

Ao ser instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia no âmbito da Reforma Francisco Campos, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, o curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante. Sua instalação se deu com duas finalidades centrais: formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de Didática (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 86).

O modelo, que consistia em três anos de disciplinas técnicas e um de disciplinas didáticas, pressupõe, por si só, uma desarticulação marcante: um currículo fragmentado na gênese do curso de formação de professores. A separação entre os conteúdos do curso e a atuação docente é evidente quando nos três primeiros anos, o cursista sequer era influenciado a pensar o contexto educacional como professor. Essa configuração formava o pedagogo

distanciado do contexto de sala de aula até o terceiro ano. Assim, no final do curso, em apenas um ano, este começava a cursar disciplinas de metodologias que de fato o tornariam docente. Iniciava o quarto ano como bacharel e o finalizava como professor licenciado.

Segundo Brzezinski (1994, p. 44), esse modelo conhecido como “esquema 3+1”, em que o bacharel se formava professor de um ano para o outro, perdurou por vinte e três anos como regulamentação exigida para os cursos de várias áreas, inclusive de Pedagogia.

Segundo o padrão federal eram necessários três anos da área de saber e mais um para o curso de didática. Os bacharéis em ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história, química, física, matemática, letras e Pedagogia acrescentavam. Os bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Química, Física, Matemática, Letras e Pedagogia acrescentavam mais um curso à sua formação para se tornarem licenciados. Desse modo, foi regulamentado o sistema de formação de professores que se desenvolveria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BRZEZINSKI, 1994, p. 44).

Esse era o desenho curricular para formar o bacharel. Para formar o licenciado, eram acrescentadas a esse formato duas disciplinas, Didática e Prática de Ensino, esta última realizada em colégios de aplicação. E, de acordo com Brzezinski (1994, p. 57), ao final do curso, “com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em licenciado”. Este período é marcado por uma notável fragmentação do conhecimento no Curso de Pedagogia.

O bacharel, segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 56), tornava-se Técnico em Educação e ocupava cargo no Ministério da Educação, onde desenvolvia, entre outras atividades, a formação de professores leigos “em serviço”. Segundo as autoras, os professores em formação reclamavam da desconexão entre a formação e o contexto real onde a educação de fato desenvolvia, justificando que esses formadores sequer tinham entrado em contato durante a sua formação com o contexto real da educação brasileira e que lhes apresentavam currículos, matérias e métodos “inadequados”.

Esses bacharéis, técnicos em educação, formavam professores em serviço e atuavam na transformação da educação brasileira sem terem tido contato com a formação de professores em nível normal e tampouco com a educação secundária da época. Tal função era destinada a egressos do Curso de Pedagogia que tinham realizado a licenciatura no último ano do esquema 3+1, de acordo com Craveiro e Silva (2006, p. 3). Essa situação era, evidentemente, marcada pela fragmentação entre formação de professores e o contexto da sala de aula. Segundo Craveiro e Silva (2006, p. 3), “o então Curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente”. Bacharéis que nunca tinham ido à sala de aula nem estudado

disciplinas relacionadas a didática da Pedagogia, pensavam e orientavam a educação de professores, que por sua vez leigos, atuavam na formação dos alunos no Ensino Secundário, que compreende atualmente as etapas da Educação Básica: Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Apresentava-se uma desconexão entre formação dos “técnicos em educação” e a educação secundária.

Segundo Brzezinski (1994, p. 43), a organização curricular desse período separava nitidamente o conteúdo e o método. Com áreas demarcadas, os cursos de Pedagogia tinham uma configuração centrada no fazer, deixando à margem o conhecer. A formação seguiu essa configuração até 1962, quando, segundo a autora, fixou-se o currículo mínimo de Pedagogia em um curso com duração de quatro anos, tanto para os bacharéis quanto para os licenciados. O bacharelado passou a ser desenvolvido com sete disciplinas, das quais cinco eram: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar, indicadas pelo Conselho Federal de Educação e mais duas escolhidas pela instituição, que tinham como sugestão (Brzezinski, 1994, p. 56): biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

O que esta pesquisa entende por fragmentação é o distanciamento entre as áreas do conhecimento, com disciplinas extremamente demarcadas que não se comunicam entre si. Craveiro e Silva (2006, p. 133) cita a necessidade de não haver mais rupturas no formato curricular dos cursos de formação docente ao especificar a configuração do curso de licenciatura em Pedagogia:

Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1 (CRAVEIRO; SILVA, 2006, p. 133).

As disciplinas do bacharelado deveriam ser cursadas também pelos licenciandos, mas de forma integralizada à disciplina específica dos cursos de licenciatura. A mesma lógica de formação anterior ofertava formações diferentes para o pedagogo licenciado e o bacharel. As disciplinas dos cursos de bacharéis faziam parte de uma base comum do currículo do curso, enquanto as de escolha compunham a parte diversificada, juntamente com as disciplinas da licenciatura.

A partir da Reforma Universitária ocorrida em 1968, a graduação de Pedagogia passou a habilitar, além do professor para atuar de 1ª à 4ª séries, os especialistas em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, e o estágio passou a ser obrigatório na área em que o pedagogo se profissionalizasse. O professor de Ensino Normal deveria estagiar na escola de 1º grau, e os demais nas respectivas áreas de especialização. Para Brzezinski (2007, p. 238), “a lógica formal da tendência tecnicista da Educação, sob o aspecto pedagógico e curricular conduziu à excessiva fragmentação do curso”. Os pedagogos passaram a ser preparados especificamente para a área de atuação. O curso nessa configuração não permite ao pedagogo a articulação entre as diversas áreas que compõem a atuação. Essa desarticulação entre o pensar e o fazer, segundo Brzezinski (2007), é a fragmentação da fragmentação do Curso de Pedagogia, presente no campo das antigas habilitações.

Nesse contexto da reforma de 1968, Saviani (2007, p. 121) salienta que na composição curricular para a formação dos especialistas:

[...] se considerou como suficientes as matérias “Estrutura e Funcionamento do Ensino” e “Princípios e Métodos”, seguidas de uma outra que alude a algo de algum modo relacionado com a “especialidade” em referência: “Legislação do Ensino” para a inspeção, “Estatística” para a administração, “Currículos e Programas” para a supervisão e “Orientação Vocacional” e “Medidas Educacionais”, para a orientação.

Segundo Castro (2003, p. 132), em 1969 foi aprovado o Parecer CFE n. 252/69, de Valnir Chagas e sua Resolução 2/69, decidindo-se pela fragmentação da formação do profissional em seis habilitações de licenciatura plena (duração de 3.200 horas) e três de licenciatura curta (duração de 1.200 horas).

Além das quatro tipos de licenciatura já citadas, ou seja, quatro especializações: inspeção, administração, orientação, e supervisão, ainda tinha o Curso de Pedagogia plena para a formação do profissional, de acordo com Castro (2003, p. 132), atuar na Educação de Excepcionais/Deficientes da Áudio-Comunicação e o professor das disciplinas pedagógicas do curso normal de Nível Médio.

As licenciaturas curtas, segundo Saviani (2012), formavam as professores para o ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries: Licenciatura de Curta duração em Letras com habilitação para o ensino de Português e de uma língua viva; Licenciatura Curta Estudos Sociais com habilitação para o ensino do magistério de História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil, e; a licenciatura curta em Ciências com habilitação para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática.

Essa extrema estratificação do Curso de Pedagogia perdurou por tempos com a finalidade de preparar professores de forma mais rápida para atender a demanda que vinha crescendo no Ensino Fundamental. A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP), o Curso de Pedagogia foi unificado para ser realizado por meio de licenciatura plena. Além disso, como será visto mais à frente, às Diretrizes dos cursos de formação de professores e as Diretrizes da licenciatura em Pedagogia buscam um currículo cujas disciplinas sejam cada vez mais articuladas entre si.

1.2 O PEDAGOGO-PROFESSOR E A DEMANDA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTRADIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Termos como *Pedagogia*, *Curso de Pedagogia*, *pedagogos* e *professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, por estarem relacionados, parecem possuir o mesmo significado, mas no contexto educacional vigora com sentidos bem distintos. Segundo Libâneo (2008, p. 51), a “Pedagogia é uma área do conhecimento que investiga a realidade educativa”. Nesse sentido não se refere ao curso, mas à ciência inerente ao ato educativo, pois, ainda segundo o autor, “em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia”. A Pedagogia, nessa perspectiva, é abrangente e extrapola o limite que envolve o Curso de Pedagogia, influenciando inclusive na construção da identidade dos sujeitos envolvidos na semântica desse termo.

De acordo com Libâneo (2008, p. 30), “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Trata-se de uma área do conhecimento que faz parte de todo o processo educativo, seja ele desenvolvido pelo pedagogo, letrado, professores e profissionais de diferentes áreas em contextos educativos que vão além da escola.

A Pedagogia, por sua vez, tem o pedagógico como o próprio conteúdo do curso, como aponta Saviani (2008, p. 40) em sua análise do Parecer n. 292/69, no qual diferencia o licenciado nas áreas de conteúdos dos especialistas que recebiam formação pedagógica para o ensino. É um curso que forma profissionais para atuarem no contexto educativo, seja na escola ou em outros ambientes.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à 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 serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

A atuação no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação em diversas áreas – sejam escolares ou não, mas que requeiram do profissional conhecimento pedagógico, bem como a difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional – faz parte do rol de habilitações do egresso do Curso de Pedagogia, segundo as DCNs de Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 2). No entanto, pesquisas como a de Gatti (2010, p. 1371) vêm constatando que “há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento deste trabalho”. Trabalho esse por meio do qual a escola exerce suas funções educativas:

[A] escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Tendo em vista a natureza pedagógica do Curso de Pedagogia e seus objetivos para a formação do pedagogo professor, a escola se apresenta como um ponto fundamental no contexto de formação docente, considerando-se que esta deve ser articulada às demandas da Educação Básica e, portanto, à escola. Segundo Libâneo (2012, p. 24), para que a escola forme “[...] cidadãos educados e críticos, aptos a participar da vida em sociedade”,

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 21).

Para isso,

precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder os desafios da sociedade (VEIGA; VIANA, 2012, p. 32).

Em análise da composição curricular do Curso de Pedagogia, Gatti (2010, p. 1368) aponta que o “como ensinar” representa 20,7%, “o quê ensinar” representa 7,5%, enquanto o

“porquê ensinar” sempre predomina no currículo do curso. Demarca-se um processo de formação guiado por justificativas para o ensino no contexto do curso. São inúmeras as habilidades apontadas, tanto pelas legislações de formação de professores quanto pelos pesquisadores da área, que o pedagogo formado precisa desenvolver. No entanto, pode-se perceber, por meio das discussões acima, que há ainda muitas contradições entre o perfil de saída do pedagogo e o que o Curso de Pedagogia lhe oferece.

Polivalência, conceito que diferenciava o professor generalista do professor especialista de disciplina (GATTI, 2010, p. 1358), ainda é uma das características apontadas para o Pedagogo Professor que atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que as reformulações legislativas, as pesquisas e estudos na área e o tempo ainda não conseguiram vencer. Assim,

é fácil deduzir que o Curso de Pedagogia transformou-se num curso com muita Pedagogia teoricista e genérica, sem reservar nenhum espaço para os conteúdos específicos da Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental e com uma débil formação nos modos de ensinar esses conteúdos (LIBÂNEO, 2013, p. 149).

Entre as principais constatações sobre o Curso de Pedagogia, Gatti (2010) aponta que “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”. Trata-se de um formato curricular segmentado com problemas de integralização, para compor a unidade do curso. Segundo a autora supracitada, entre “as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas” (GATTI, 2010, p. 1371). A falta de articulação entre as disciplinas, de modo a formar um todo também foi constatada na análise realizada nas ementas dos cursos de Pedagogia, denunciando uma desarticulação entre a teoria e a prática do curso. Desse modo,

[...] os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. [...] poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil (GATTI, 2010, p. 1371).

Segundo Libâneo (2013), no Curso de Pedagogia trabalha-se o método pelo método, que por sua vez é reduzido a um procedimento de ensino de determinada disciplina. O autor

ainda aponta, como questão crucial no formato curricular da formação profissional de professores para a educação básica, “a inseparabilidade entre didática e epistemologia da ciência ensinada, conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, conhecimento do conteúdo e conhecimento didático do conteúdo, e, portanto, entre didática e didáticas disciplinares [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 161).

Seja pela separação entre o método e o conteúdo, entre a teoria e a prática, entre o currículo da educação básica e o currículo da formação do pedagogo-professor, seja pela desconexão entre a escola e a instituição de formação de professores, é fato que para se vencer as contradições do Curso de Pedagogia, é preciso pensar em um meio de buscar a unidade formativa coerente com as demandas da educação básica. Por isso,

o grande desafio é uma tentativa de convergência entre currículo da formação docente e aqueles praticados nas escolas ou em outros ambientes educativos. Dessa forma, espera-se que essa convergência caminhe na perspectiva de currículos estruturados com base em *códigos integrados*. (BORGES, 2012, p. 47, grifo da autora).

É consenso entre considerável número de estudiosos do Curso de Pedagogia apontar como dilema do curso a dissociação entre a forma e o conteúdo. Saviani (2008, p. 134) defende a articulação entre os cursos de pós-graduação e o Curso de Pedagogia, elevando-o a “condição de ciência da e para a prática educativa”, Saviani (2008, p. 131) chama a atenção para uma formação centralizada no funcionamento da escola, de modo a preparar o futuro pedagogo para

[...] o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conteúdos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola [...] (SAVIANI, 2008, p. 130).

A escola e seu contexto como foco de análise dos estudantes do Curso de Pedagogia se apresenta como uma proposta de vencer as contradições que envolvem a qualidade do Pedagogo que se forma no curso. A formação docente precisa estar em constante diálogo com a Educação Básica, aquela que se faz pela escola e na escola, em permanente conexão com as demandas do contexto educativo. Não se pode conceber que o profissional que vai lidar com tantas peculiaridades que gira em torno do ensino não tenha uma visão ampla e crítica do seu contexto de atuação. Uma formação desenvolvida a partir de um currículo interdisciplinar que

consiga realizar, segundo Torres Santomé (1998, p. 161), a “comunicação interdisciplinar” tão necessária para a promoção da “aprendizagem significativa” requer um professor que seja formado na mesma perspectiva.

Compreender como o currículo do Curso de Pedagogia se articula às demandas da Educação Básica é importante, pois o distanciamento entre as disciplinas dificulta aos alunos a reorganização do conhecimento, o que é apontado por Torres Santomé (1998, p. 38) como um equívoco pensar “que os alunos, sozinhos, poderão reorganizar depois essas informações fragmentadas e captar seu verdadeiro significado e sentido”. Os alunos da Educação Básica terão dificuldades em significar informações provenientes de um currículo fragmentado, e também os professores terão dificuldades de reorganizar informações que lhes são apresentadas de forma extremamente compartimentadas. Com mais um agravante: é esse profissional que trabalhará com o currículo da Educação Básica. Como esperar que ele desenvolva práticas curriculares nos moldes de um *currículo integrado* se ele se formou a partir de um *currículo quebra-cabeças*?

As disciplinas do Curso de Pedagogia – como, por exemplo, as disciplinas Políticas Públicas e Avaliação na Educação Básica, entre outras – em constante diálogo podem ajudar o futuro professor a significar os conhecimentos e experiências adquiridos durante a disciplina Estágio. Assim, a formação de professores tem a capacidade de se desenvolver de fato de forma articulada à Educação Básica.

Nóvoa (2009, p. 36) defende uma formação docente que se desenvolva articulada às demandas da escola e exemplifica como “formação dentro da profissão” a do médico que, em processo formativo, já atua no hospital onde realmente vai exercer sua ocupação quando formado. Ou seja, esse profissional tem a possibilidade de articular os conhecimentos adquiridos em sala de aula com as experiências vivenciadas no dia a dia da profissão. Assim, as dificuldades da profissão serão objeto de estudo na sala de aula para que a formação possa realmente contribuir com a prática futura.

Sobre a articulação entre a formação docente e o funcionamento das escolas, Saviani (2011) profere:

Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (SAVIANI, 2011, p. 15).

Iniciativas cuja finalidade seja recuperar a unidade da atividade educativa redimensionam, por exemplo, o Estágio, que, enquanto componente curricular do curso de formação docente, relaciona-se ao contexto escolar, ao mundo do trabalho, às demais disciplinas da formação docente. Isso porque o estágio curricular se configura como uma das primeiras oportunidades para que o docente em formação esteja em contato com a escola e com contextos ligados à Educação Básica.

A formação de professores que é desenvolvida a partir de um *currículo quebracabeças* tem, segundo Santomé (1998), qualidade comprometida. O *currículo compartimentado*, em que as disciplinas são separadas para o melhor estudo e compreensão mas não são religadas em função do aprendizado do professor, desencadeia uma prática curricular reducionista e isolada nos cursos de licenciatura, com dificuldades de promover relações dentro do processo formativo e entre esse processo e elementos que devem estar relacionados à formação docente, como o contexto educacional que se desenvolve na escola.

1.3 CURRÍCULO: UM CAMINHO A PERCORRER

O currículo está no centro das intenções das instituições de ensino. É por meio dele que as instituições externalizam e materializam suas intenções educativas. Segundo Bernstein *apud* Young (2010), a matéria fundamental da educação é o currículo; e de acordo com Sacristán (2000), a escola exerce suas funções enquanto instituição através do currículo.

É no currículo que o conhecimento está concentrado, segundo Moreira (2003):

Tenho entendido currículo como o conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais. Situado, portanto, o conhecimento no centro do currículo. Em momento em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, é fundamental ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico (p. 55).

A atenção dada ao currículo por meio desta pesquisa é fundamentada na importância que o currículo tem enquanto processo pelo qual as instituições educativas cumprem o seu papel na sociedade. O currículo não é entendido como um documento no qual se encontram apenas as intenções educativas de um determinado sistema educativo, é antes de tudo uma práxis. Então,

o currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Segundo Sacristán (2000), o currículo reflete as finalidades de ensino das instituições. Assim, os currículos “desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos”. É por meio do currículo adotado que as instituições de ensino dizem o que querem ensinar aos seus alunos, determinando o perfil de saída dos seus formandos. Desse modo, “a escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição ou uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). O autor não situa o currículo no documento prescrito, e sim em vários processos que vão moldando a perspectiva curricular adotada por determinada instituição de ensino sob determinada política curricular.

Os materiais curriculares, os professores e a avaliação são elementos que fazem o currículo. Sobre o percurso, Sacristán (2000) apresenta em sua obra seis caminhos percorridos pelo currículo, desde a sua prescrição até a sua realização de fato: o *currículo prescrito*, *apresentado*, *modelado*, *realizado*, *em ação* e *avaliado*.

Esses tipos de currículos fazem parte de um percurso curricular que sem dúvida compõe o processo formativo dos professores no Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema. A pesquisa em questão pretende conhecer os processos de integração que perpassam o *currículo prescrito* e o *currículo modelado* do componente curricular Atividades Integrantes. Assim será possível compreender o que está prescrito e o que se modela no contexto da elaboração e desenvolvimento das referidas atividades.

O primeiro é o *currículo prescrito*, que, segundo Sacristán (2000, p. 104), pode ser assim explicado:

Em todo o sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida de para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.

Os documentos curriculares são as prescrições que devem nortear a prática e expressam as políticas curriculares adotadas por determinado sistema educativo. Segundo o

autor, toda prática curricular tem sua origem nos documentos prescritos, naquele documento que direciona os demais percursos, etapas as quais o processo de ensino e aprendizagem vai se fazendo, tornando-se real. O *currículo prescrito* atua como “ordenação do sistema curricular”. É o ponto de partida para as práticas educativas, para a seleção de materiais, formas de controle.

Sobre o *currículo modelado* pelos professores, Sacristán (2000) profere que

o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de uma cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. (p. 105).

Esse é um currículo muito expressivo no meio educacional, pois o professor e suas práticas têm muita influência na configuração curricular. O professor traduz o *currículo prescrito* nos documentos curriculares. Através da atuação do professor, o currículo que entra em ação pode ter configurações diferentes daquelas que o *currículo prescrito* previa.

1.4 O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE MIRACEMA – UFT

O *Campus* de Miracema faz parte da Universidade Federal do Tocantins, juntamente com outros seis *Campi*: Palmas, Gurupi, Araguaína, Porto Nacional, Tocantinópolis, Miracema do Tocantins, Arraias, sendo que os *Campi* que ofertam o Curso de Pedagogia são: Miracema, Arraias, Tocantinópolis e Palmas. O compromisso da criação da UFT nasceu logo após o estado do Tocantins, a partir da Constituição Federal de 1988 sob a égide da Universidade Federal do Goiás. A partir de 2002, por meio do decreto nº 4.279 de 21 de junho de 2002, a organização da UFT ficou sob a responsabilidade da Universidade de Brasília e assim, desde maio de 2003, a universidade iniciou suas atividades com os primeiros professores efetivos a tomaram posse.

O *Campus* de Miracema está situado na cidade de Miracema do Tocantins, região Norte do Brasil. O município, localizado a 74 km da capital do estado, Palmas, possui, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), uma população estimada em 20.684 habitantes. O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no *Campus* de Miracema é ofertado aos alunos egressos do Ensino Médio, professores em serviço sem habilitação em nível superior ou portadores de diploma de curso superior que pretendem se licenciar em Pedagogia.

O currículo do curso da UFT – *Campus* de Miracema, fundamentado pelo art. 5, inciso IV com as DCNs da Pedagogia, tem como finalidade formar profissionais para atuar com o currículo da escola e outros contextos de promoção de ensino e aprendizagem, de modo que o egresso do curso esteja apto a “[...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 2) . Este, por sua vez, precisa, entre outras habilidades, dominar os conteúdos curriculares não só do seu curso, mas também da etapa da educação em que vai atuar. Caso contrário, ocorre uma separação danosa entre o currículo de formação de professores e o currículo da Educação Básica, analisada por Borges (2012) como disjunção.

Diante de tantas particularidades, pode-se perceber que o campo em questão é propício a muitas pesquisas e teorizações. No contexto de formação do pedagogo, a preocupação com o currículo se justifica pelo fato de ser por meio dele que a instituição exerce as suas funções no processo de formação docente. Daí a importância fundamental do objeto desta pesquisa – o currículo de formação do pedagogo. As instituições de Educação Superior, assim como a escola, devem ser compreendidas como instituições formadoras centradas em um currículo. Moreira (2001) salienta a importância do currículo nas instituições, cujo objetivo é promover o conhecimento:

Tanto os planos como os encontros efetivos que reúnem professores e alunos gravitam em torno do conhecimento. É fundamentalmente pelo conhecimento que se procura atingir as metas definidas para um curso, para uma escola ou para um sistema educacional. A centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é plenamente reconhecida pelos autores da teoria curricular crítica, que vêm se empenhando, desde a década de setenta, em compreender as relações entre conhecimento escolar e poder (p. 4).

As práticas educativas de qualquer instituição educacional giram em torno do conhecimento. Este, por sua vez, se faz presente por meio do *currículo prescrito, apresentado, modelado, realizado, em ação e avaliado*, de acordo com Sacristán (2000).

Daí a importância de se dedicar à pesquisa do currículo do Curso de Pedagogia, problematizando sua organização e procurando compreender que conhecimento está em sua gênese e em suas intenções educativas. É preciso conhecer que Pedagogo, que Professor o currículo desse curso está formando e como tal formação se articula com as demandas da Educação Básica.

No currículo aqui analisado, destaca-se a seguir o terceiro período da matriz curricular aprovada em 2007. No referente período do curso se encontram as disciplinas dos três Núcleos que compõem o projeto de formação do pedagogo, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Organização curricular do 3º período do Curso de Pedagogia.

3º semestre	
Teorias Pedagógicas	Núcleo de Estudos Básicos (Dimensão da reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola)
Psicologia da Aprendizagem	
Infância, Cultura e Sociedade	
Didática	Núcleo de Estudos Básicos (Dimensão da formação didático-pedagógica para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)
Seminário de Pesquisa III	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Dimensão teórico-prática da docência)
Atividades Integrantes	Núcleo de Estudos Integradores (Dimensão Integrante)

Fonte: **Elaboração própria adaptada a partir do currículo do Curso de Pedagogia da UFT (2007, p. 13-43).**

Na organização acima é possível perceber como se busca, na distribuição dos componentes curriculares durante o semestre, a articulação entre núcleos e dimensões propostos para o curso.

A metodologia de elaboração da proposta curricular segundo o Projeto Político Pedagógico (UFT, 2007, p. 15) foi um processo de intensa discussão interna e externa a partir de participação em seminários e simpósios desde 2004, impulsionada em 2006 pelas DCNs de Pedagogia, culminando, finalmente, em 2007, na proposta curricular aqui analisada nesta pesquisa. Em 2016, o referente currículo estava passando por reformulação. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) estava se reunindo para discutir e reorganizar o currículo do Curso de Pedagogia do *Campus*.

Segundo dados disponibilizados pelos meios de comunicação, a posição em relação aos demais cursos avaliados em 2015, do Curso de Pedagogia da UFT no país é a 81^a. Já a Universidade tem 16.530 alunos, com 58 cursos e ficou em 103^a das 195 instituições avaliadas. No *Campus* de Miracema, no calendário de 2016, havia 239 alunos matriculados referentes ao segundo semestre letivo de 2015 e 224 referentes ao primeiro semestre letivo de 2016. Segundo informações da Secretaria Acadêmica do *Campus*, “em virtude das greves os

² Informação veiculada no Jornal Folha de São Paulo, disponível: <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/perfil/fundacao-universidade-federal-do-tocantins-uft-3849.shtml>.

semestres letivos não estão coincidindo com o semestre civil. O semestre 2016/2 começou em meados de janeiro de 2017 e só concluirá em maio/2017”. Os alunos estão matriculados nos 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 9º períodos do Curso de Pedagogia, que tem 15 professores.

Sobre a avaliação do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema a proposta é que se desenvolva de “[...] forma contínua e sistemática, objetivando a visualização de sua implementação e a identificação das dificuldades e problemas emergentes”. A proposta é que a avaliação seja realizada ainda “a partir das atividades desenvolvidas pelos docentes com os educandos, refletidas e discutidas no âmbito dos espaços formativos e nas reuniões de planejamento e de avaliação semestrais” (UFT, 2007, p. 34). Há uma referência importante sobre a avaliação no sentido de que ela seja diagnóstica e permanente, objeto de discussão e parte do processo formativo.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este terceiro capítulo é dedicado à apresentação do referencial metodológico adotado para a realização desta pesquisa. Adotou-se a abordagem qualitativa para o Estudo de Caso das Atividades Integrantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema.

Os procedimentos e instrumentos de coletas de dados usados foram o questionário aplicado aos professores e a entrevista realizada com os alunos do Curso de Pedagogia. A Observação Participante foi uma metodologia empregada para a realização da referida pesquisa, e a Análise de Conteúdo foi utilizada para a análise de todos os dados coletados no âmbito deste estudo.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa escolhida para o desenvolvimento deste estudo investigativo se deu pelo fato de que, no contexto da pesquisa, os aspectos qualitativos foram considerados prioritários em relação aos quantitativos.

Para Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa, o olhar do investigador precisa considerar cada aspecto apresentado pelo fenômeno pesquisado. Assim, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p. 49).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. A proposta foi conhecer como as práticas curriculares se efetivam e caminham para a fragmentação ou desfragmentação. No acesso da investigadora ao campo de pesquisa foram utilizadas entrevistas e análise dos fundamentos curriculares.

Bogdan e Biklen (1994, p. 67) destacam que na pesquisa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição

ou compreensão”. Assim, a investigação aqui proposta teve como perspectiva a compreensão e análise crítica do objeto investigado.

3.2 TIPO DE PESQUISA - ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa definida por Yin (2000, p. 19) como uma estratégia de pesquisa. Para Triviños (1987, p. 133), trata-se de “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa com aprofundamento”. A unidade que se propôs analisar aqui é o componente curricular Atividades Integrantes da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema.

Este Estudo de Caso é do tipo explanatório (YIN, 2000, p. 105), porque o objetivo do analista é “propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações”. Quanto aos procedimentos metodológicos, esses serão desenvolvidos a partir das seis fontes apresentadas pelo autor.

As evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O uso dessas seis fontes requer habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente diferentes. (YIN, 2000, p. 105).

Neste Estudo de Caso todas essas fontes nortearam o trabalho da pesquisa. Sobre a observação direta no Estudo de Caso, Yin (2000, p. 115) salienta que

ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas. Assumindo-se que os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso.

Em um Estudo de Caso, o investigador deve se debruçar exaustivamente sobre o caso estudado a fim de garantir que sejam exploradas todas as evidências que possam contribuir com o desvelamento das questões investigadas. De acordo com Gil (1989, p. 8), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo”. Além dos estudos dos documentos curriculares, a pesquisadora adentrou em campo aplicando questionário, realizando entrevistas e observações, de modo a obter o máximo de informações possíveis para conhecer profunda e

detalhadamente as influências das Atividades Integrantes na formação do Pedagogo no *Campus* pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores, estudantes e coordenador do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema, os quais tiveram as suas práticas curriculares analisadas com vistas a compreender os processos que sinalizam rumo à integração curricular que há no currículo do Curso de Pedagogia. Os fundamentos curriculares e práticas que os implementam são fenômenos contemporâneos que se desenvolvem no contexto do caso investigado, o que vai ao encontro da concepção de Yin (2000, p. 32) quando ressalta que “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]”.

Assim, mesmo que a unidade pesquisada seja única, aqui representada pelas Atividades Integrantes do currículo do Curso de Pedagogia da UFT, não se considerou apenas uma variável de interesse, mas outras variáveis tais como as concepções de integração curricular que perpassam os fundamentos e as práticas curriculares e a concepção de enriquecimento curricular dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, foi necessário se debruçar em documentos da instituição que evidenciam as propostas curriculares adotadas por ela e posturas adotadas pelos professores que revelam processos de integração nos conteúdos curriculares.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram a entrevista e o questionário. O questionário aplicado a todos os professores do Curso de Pedagogia teve o objetivo de identificar a concepção de Atividades Integrantes dos docentes e discentes no currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema. As entrevistas tiveram a finalidade de conhecer o processo de elaboração e desenvolvimento das Atividades Integrantes, bem como a sua influência da formação do pedagogo.

3.3.1 Questionário

O questionário nesta pesquisa foi direcionado a todos os quinze os professores do Curso de Pedagogia da UFT – *Campus* de Miracema, mas apenas seis responderam. O objetivo era conhecer como eles percebem os processos de integração curricular apresentados

nos fundamentos curriculares que embasam suas práticas. Gil (1989, p. 24) define o questionário como sendo a “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentados por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

A pesquisa teve como objetivo compreender a influência das Atividades Integrantes na formação do pedagogo; e as perguntas dos questionários foram direcionadas a compreender a concepção dos professores sobre essa influência.

Sobre a estrutura desse instrumento de pesquisa, Triviños (1987, p. 70) defende que para uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, o questionário deve ser aberto para a coleta de dados. As questões elaboradas são abertas para a coleta das informações necessárias à elucidação da pesquisa. Diante disso, destacam-se as orientações de Gunther (2003) quando enfatiza que

uma estrutura bem pensada contribui significativamente para reduzir o esforço físico e/ou mental do respondente, além de assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados, numa ordem que sugira uma “conversa com objetivo”, mantendo-se o interesse do respondente em continuar. Antes de mais nada, focalizar-se no objetivo da pesquisa, nas perguntas que o pesquisador quer responder por meio dela. Saber claramente por que está incluindo cada item no instrumento. Saber se as respostas implicam para o andamento da pesquisa (GUNTHER, 2003, p. 12).

Levando em consideração a orientação apresentada acima no que diz respeito a uma estrutura que não desestimule o respondente, o questionário foi elaborado e aplicado como um tipo de conversa investigativa tendo em vista os objetivos da pesquisa. Em anexo, no Apêndice A, segue o questionário aplicado no campo de pesquisa.

3.3.2 Entrevista

A entrevista foi realizada com os professores responsáveis pela elaboração e desenvolvimento das Atividades Integrantes e com alunos do Curso de Pedagogia que participam das referidas atividades. A cada semestre, uma média de três a cinco professores que elaboraram e desenvolvem as referidas atividades. E

[...] como os investigadores neste tipo de investigação (pesquisa qualitativa) se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

Com o objetivo de compreender a concepção integrante das Atividades Integrantes, as entrevistas foram realizadas com os professores que desenvolvem, neste primeiro semestre de 2016, as Atividades Integrantes para os alunos do Curso de Pedagogia do *Campus* pesquisado. Nos anexos, Apêndices B, C e D, seguem os roteiros de entrevistas individuais que serão realizadas no campo de pesquisa.

3.3.3 Observação Participante

A Observação Participante foi adotada e efetivada com a presença da pesquisadora nas Atividades Integrantes elaboradas e desenvolvidas por professores da Universidade Federal do Tocantins *Campus* de Miracema. As Atividades Integrantes são elaboradas e desenvolvidas nos moldes de um minicurso ofertado aos alunos do Curso de Pedagogia com a finalidade de integrar os conteúdos do curso e promover o enriquecimento curricular.

A Observação Participante, segundo Yin (2001, p. 116), é uma modalidade em que o pesquisador não é apenas um observador passivo, assumindo “uma variedade de funções dentro de um Estudo de Caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados”. Assim, a proposta é que o pesquisador realize o curso proposto como Atividade Integrante.

Sobre a presença do investigador no contexto da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 68) afirmam:

Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

A presença do pesquisador nesse contexto teve como principal objetivo conhecer as Atividades Integrantes, buscando compreender como essas atividades são organizadas, planejadas e desenvolvidas no Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema de modo a contribuir com a formação do pedagogo, qual é a concepção de integração das Atividades

Integrantes e o seu papel na integração curricular do curso. Para isso, foi necessário conhecer se a proposta, em sua gênese, ou seja, os projetos apresentados pelos professores para o desenvolvimento da mesma, bem como os conteúdos abordados com a finalidade de integrar os demais conteúdos do curso de fato cumprem com os seus objetivos.

Observações qualitativas são aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa. Nessas anotações de campo, o pesquisador registra, de uma maneira não estruturada (usando algumas questões anteriores que o investigador quer saber); as atividades no local da pesquisa (CRESWELL, 2010, p. 214).

O roteiro de Observação Participante – Apêndice E – direcionou o olhar da pesquisadora, que adentrou o campo observando todos os detalhes, diversos elementos e comportamentos que atendiam aos objetivos da pesquisa.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi direcionada pela análise do conteúdo, a análise documental e a revisão bibliográfica, que, nesta pesquisa, elucidaram as informações coletadas.

Segundo Deslauriers e Kérisit (2008, p. 140), “a etapa da análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente”.

Esse processo, por sua vez, foi centrado na significação dos dados, dando ênfase ao problema e aos objetivos da pesquisa. Partiu-se da indagação seguinte: Quais as influências das Atividades Integrantes para a formação do pedagogo?, buscando-se responder ao objetivo geral, que foi compreender a influência das Atividades Integrantes na formação do pedagogo. Para alcançar tal objetivo, foi preciso cumprir os três seguintes objetivos específicos: i) identificar a concepção de Atividades Integrantes no *currículo prescrito* e modelado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema; ii) identificar as concepções dos docentes e discentes a respeito das Atividades Integrantes no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema; e iii) analisar as influências das Atividades Integrantes na formação dos pedagogos da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Miracema.

3.4.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo foi utilizada como técnica de tratamento dado a todas as informações coletadas durante a pesquisa. As informações obtidas por meio da Observação Participante, a partir da aplicação dos questionários, da realização da entrevista e da análise documental nos fundamentos curriculares tiveram os seus conteúdos analisados, como salienta Oliveira, (2008, p. 60). Ele enfatiza que os “[...] dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para a obtenção de informações”. E então foram analisados em seus conteúdos.

A mensagem emitida por meio dos procedimentos de pesquisa foi o foco da análise documental, como salienta Franco (2012, p. 21):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é **a mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significativo e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (FRANCO, 2012, p. 21, grifo da autora).

Têm-se nesta pesquisa procedimentos de coleta de dados que levaram às mensagens verbal, escrita e oral. A mensagem escrita foi emitida por meio dos documentos curriculares analisados, diretrizes de formação docente e planos de elaboração das Atividades Integrantes, além dos dados coletados por meio dos questionários. E a mensagem oral foi enunciada por meio das entrevistas que foram realizadas com o coordenador do curso, com os professores e com os alunos das Atividades Integrantes, além das conversas durante a Observação Participante.

Os passos para os procedimentos da análise dos conteúdos nas mensagens emitidas pelo contexto da pesquisa precisam considerar, segundo Bardin, (2011, p. 123), “[...] as diferentes fases da Análise de Conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação. E se organizam em torno de três polos cronológicos: i) a pré-análise; ii) a exploração do material, e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Tais polos cronológicos, segundo Bardin (2011, p. 123), compreendem desde o primeiro contato com os dados, passando pela organização até a análise interpretativa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do poder transformador do professor em sua prática pedagógica, o currículo ganha e perde significados, que são resultados dos dilemas e da práxis do profissional. Suas concepções epistemológicas se fazem presentes nesse contexto e vão se aproximando ou se distanciando do currículo que fora planejado por determinada instituição. Os conhecimentos ora selecionados vão ganhando forma, de acordo com as dimensões de conhecimento que cada professor possui. A formação guiada pelo currículo ganha o “tempero” individual de cada professor. Sua formação, suas experiências particulares significam o currículo que adentra o sistema educativo. É o poder mediador que o professor exerce sobre o currículo.

Nas Atividades Integrantes, esse poder transformador é muito incisivo. O professor propõe sempre uma temática que faz parte da experiência acadêmica e profissional dele. Um dos professores entrevistados revelou que elabora, planeja e propõe as Atividades Integrantes levando em consideração além da sua intimidade com a temática, a conformidade com as suas necessidades de aprendizagens. É uma oportunidade também de desenvolver uma formação continuada dentro das AI.

O Curso de Pedagogia forma o Pedagogo para atuar em áreas educacionais diversas e o Pedagogo Professor para atuar no ensino nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, por meio das Atividades Integrantes, o professor universitário também faz o Currículo, e, portanto, o Curso de Pedagogia.

As Atividades Integrantes são um espaço de articulação dentro do Curso de Pedagogia. Como componente não disciplinar que são, elas fogem da lógica sedimentada das disciplinas. Os alunos se remetem às Atividades Integrantes como sendo menos rígidas, mais flexíveis que as disciplinas. Nesse sentido, sugerem que o adjetivo “rígido” está relacionado ao controle mais pertinente da frequência, conteúdos e processos avaliativos; e flexibilidade é uma forma mais maleável de conduzir o processo pedagógico. As Atividades Integrantes são flexíveis do ponto de vista das disciplinas e rígidas do ponto de vista dos demais componentes *não disciplinares* da Matriz Curricular.

Elas oxigenam o Curso de Pedagogia, renovam-no por suas ementas e bibliografias atualizadas. No ano de 2016, a universidade pesquisada trabalhou por meio de um Projeto Político Pedagógico e uma Matriz Curricular aprovados em 2007. São nove anos em que o tempo trouxe e levou tendências não contempladas em algumas ementas e bibliografias pré-

estabelecidas. Com as Atividades Integrantes, a história é diferente. Elas são flexíveis, têm a possibilidade de se renovarem o tempo todo. O tempo não as congela.

Mas algumas questões precisam ser pensadas no contexto de elaboração e desenvolvimento dessas atividades. “Algumas vezes elas (Atividades Integrantes) contemplam apenas o que o professor gosta, ou tem mais afinidade de trabalhar”. (Professor Assis). Sobre essa questão, outro professor argumenta:

O meu lugar é Filosofia. Se o meu lugar é Filosofia, as Atividades Integrantes são especificamente o lugar da Filosofia. Com os alunos das Atividades Integrantes eu trabalho com textos do campo da Filosofia. Basicamente aqueles textos que não foram lidos na minha formação como professor. (Professor Soares)

O professor Soares também deixa clara a relação entre as Atividades Integrantes que ele propõe para o Colegiado e as suas experiências profissionais. Isso é bem compreensível tendo em vista que o docente vai lidar com componentes curriculares com os quais possui formação e experiência profissional. Nessa perspectiva, é importante levar em consideração as sugestões do professor Assis, que, diante dessa realidade, sugere a realização de

consultas aos alunos sobre o que gostariam e precisam para as suas formações, ou melhor ainda, consultar os egressos que já estão no mercado de trabalho, quais disciplinas que sentem lacunas, para então, as atividades integrantes poderem contribuir de forma mais efetiva. (Professor Assis)

Ainda – tendo em conta os apontamentos do Professor Campos, que reconhece que as Atividades Integrantes estão ligadas ao campo de atuação docente e é resultado de uma “liberdade de organização” do professor –, é necessário que as AI atendam o objetivo maior do Curso de Pedagogia, que é a formação de professores. Além disso,

é importante pensar em cobrir possíveis áreas que possam não estar sendo atendidas pelo currículo do curso; novas descobertas de pesquisa e inclusive questões demandadas pelos interesses dos discentes. (Professor Campos)

Nesse sentido, é importante pontuar que:

- se as Atividades Integrantes estão intimamente ligadas ao campo de atuação do professor, tais atividades não podem se concentrar em alguns professores, sob pena de se desenvolverem centradas em poucas temáticas;
- é importante realizar e registrar um levantamento sobre as temáticas relevantes para a formação do pedagogo, de acordo com a concepção dos alunos;

- como os alunos, tanto quanto os professores, se forem tratados de forma isolada, apresentarão ideias de temáticas dentro do limite de suas percepções, é importante debater, no âmbito do Colegiado, temas emergentes que façam parte das discussões e preocupações do contexto educacional no âmbito nacional e local;
- tendo em vista que a formação do pedagogo é desenvolvida de acordo com a demanda da Educação Básica (onde irá atuar o Pedagogo Professor) e demais “áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 1) (onde o Pedagogo poderá desenvolver a sua profissão), é importante que o processo de oferta das Atividades Integrantes considere tais contextos.
- pensando no desenvolvimento acadêmico do Pedagogo, visando a um processo formativo que o projete para a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, as Atividades Integrantes também podem ser um espaço que contribua para o prosseguimento nos estudos.
- a Universidade precisa compreender e tratar as Atividades Integrantes como componente curricular “não disciplinar” que é. Nessa perspectiva, o curso não vai ser prejudicado com o número de alunos que trancam a matrícula e/ou se evade das AI. Esse fenômeno seria visto como característico das Atividades Integrantes, considerada como espaço de autonomia não só docente, mas também discente. O aluno pode ter a liberdade de iniciar uma AI e assim que perceber que não gosta da abordagem metodológica do professor, abandonar sem prejuízos. Por que não?

Levando em consideração os apontamentos acima, as Atividades Integrantes precisam ser ofertadas seguindo critérios que considerem as suas características. Uma sugestão é que elas sejam ofertadas sempre por professores diferentes para que as temáticas sejam diversificadas, exceto as que trabalham com estudo de línguas. Atividades Integrantes cujo foco é uma língua estrangeira precisa estar sempre sendo ofertada para que o trabalho seja contínuo, tendo em vista que o conhecimento de uma segunda língua não se faz em uma carga horária de 60 horas.

Um número de três Atividades Integrantes por semestre é o suficiente para atender a demanda dos alunos do *Campus* de Miracema, de modo que não fiquem vagas ociosas nas AI ofertadas. Além disso, mesmo que o aluno não se interesse por determinada AI, ele tem

tempo, já que dos nove períodos que contemplam o Curso de Pedagogia, os alunos vão precisar de no máximo quatro períodos para realizarem as AI.

Os alunos entrevistados do Curso de Pedagogia não queriam ser professores. Muitos ainda não querem, pois pensam em desenvolver suas atividades profissionais fora da sala de aula, não como Pedagogo Professor, apenas como Pedagogo em instituições não escolares. Inevitavelmente, muitos serão professores. Quando questionados sobre a possibilidade de lecionar, aqueles que declaram não querer ser professores respondem que caso não tenham outra opção de trabalho, irão ministrar aulas. É difícil assumir que serão professores quando não se sentem preparados para isso. Preferem dizer que não vão atuar na sala de aula, como uma forma de se sentirem mais tranquilos com a própria condição.

Pesquisas sobre o Curso de Pedagogia têm mostrado contradições que precisam ser pensadas no âmbito das formulações e reformulações dos currículos dos cursos, segundo Gatti (2010, p. 1360), pois “[...] o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou”. E apesar das contradições referentes à falta e diálogo entre método e conteúdo, teoria e prática, escola e universidade, o curso continua se expandindo nas instituições particulares, inclusive por meio de Educação a Distância.

A referência ao profissional “polivalente” – que pode ministrar várias disciplinas no âmbito da sua atuação (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), pode trabalhar na gestão das escolas, coordenar pedagogicamente professores, pensar a educação por meio da “Pedagogia enquanto ciência da educação” e ainda desenvolver-se profissionalmente em ambientes não escolares que exigem conhecimentos pedagógicos – representa um leque de oportunidades de trabalho que torna o Curso de Pedagogia atrativo, apesar de o salário não ser tão atraente.

Quando questionados sobre o Curso de Pedagogia em relação aos outros, respondem:

A Pedagogia (O Curso) não é tão específica igual os outros cursos. A possibilidade de oferta de trabalho é mais ampla em relação aos outros. Os outros (cursos de licenciaturas) quando forma, forma específico para uma área. Eu também precisava ter um curso superior. (Aluno O)

Outro aluno ainda responde:

Apesar de não ser uma profissão bem remunerada e valorizada, eu nunca vi minha mãe desempregada. (Aluno F)

A oferta de trabalho possibilitada pelo curso é considerada na escolha do curso.

Segundo Gatti (2010), os alunos do Curso de Pedagogia são mais velhos que os das demais licenciaturas, o que representa uma entrada tardia na profissão. Além disso, esses alunos são provenientes de famílias cujos pais “são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos” (GATTI, 2010, p. 1364). Entre outras, essas são características desses alunos que procuram a carreira docente no âmbito do Curso de Pedagogia e em quatro anos se tornam profissionais polivalentes.

Sobre as expectativas dos professores em relação ao futuro das Atividades Integrantes enquanto componente curricular não disciplinar, destaca-se que:

Estamos debatendo mudanças no projeto pedagógico do nosso curso. Tenho a expectativa de que elas não sejam excluídas, reduzidas a uma disciplina qualquer. Elas podem se articular de forma mais rica com os grupos/núcleos de pesquisa nos quais os docentes e discentes atuam. Porque as atividades integrantes não podem ser ofertadas, pensadas no âmbito da programação das atividades dos grupos de pesquisa. (Professor Campos)

A integração no currículo do Curso de Pedagogia precisa ir para além do que as DCNs analisadas propõem. Fazer referência à interdisciplinaridade como uma das características do perfil de saída não é suficiente para garantir uma organização curricular que contemple formas de interdisciplinaridade que superem a integralização do currículo. As discussões em torno das formas de integração curricular demonstram que há uma grande confusão com termos que remetem a integração. Além disso, nas legislações curriculares muito se fala sobre a “interdisciplinaridade”, mas pouco se discute como de fato materializar uma proposta de formação docente de fato interdisciplinar. Não se faz a integração curricular apenas por citá-la nas DCNs. Não se faz integração curricular sem desvelar o sentido dos termos que são utilizados para nos remeter a ela. A Integração curricular ora é remetida à integralização, ora à integração de mais elementos ao currículo.

O adjetivo que caracteriza as atividades como “integrantes” precisa ser repensado ou mais bem explicado no âmbito do currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema.

Ao entrar em contato com o termo “Atividades Integrantes”, o adjetivo “integrante” remete a “integração”, ou seja, à interdisciplinaridade. Dessa forma, tal denominação sugere que esse componente é uma atividade cujo objetivo é promover a integração curricular, quando na realidade o objetivo de tal componente é proporcionar o “enriquecimento curricular” (UFT, 2007).

Na perspectiva desta pesquisa, o enriquecimento curricular se faz por meio da integração curricular, no entanto o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema precisa definir bem as características de tais atividades, deixando bem claros suas especificidades, seus objetivos, bem como o seu processo de implementação e as características do envolvimento de cada sujeito nesse processo. Assim como a Matriz Curricular da UFT (2007), as DCNs de Pedagogia (2006), as DCNs de formação docente (2002), e as recentes DCNs de formação inicial e continuada (2015) não deixam claro nem os objetivos da organização dos currículos de formação docente serem por meio de “dimensões e núcleos” nem tampouco a concepção de “enriquecimento curricular” do Núcleo de Estudos Integradores apresentados em todos esses documentos, exceto nas DCNs de 2002.

Esta pesquisa discutiu os sentidos da “integração curricular”, em que, no primeiro momento, ela representa a articulação, comunicação entre as disciplinas; já no segundo, tem um significado que nos remete ao processo de complementação curricular, ou seja, aqueles componentes que têm o objetivo de integrar o currículo adicionando a ele mais componentes, o que difere da “integração” na perspectiva de Santomé (2008), que a denomina como “interdisciplinaridade”.

Por meio da análise documental no PPC do Curso de Pedagogia e das entrevistas realizadas com os alunos, pode-se concluir que as Atividades Integrantes aqui pesquisadas se aproximam do primeiro sentido, ou seja, têm o objetivo de enriquecer o currículo por meio da adição de mais componentes curriculares.

As Atividades Integrantes contribuem para a formação do Pedagogo, tanto para a sua formação profissional quanto para a sua formação pessoal. Uma aluna entrevistada disse que não tem a intenção de trabalhar em sala de aula, pois, segundo ela, suas condições físicas impedem que ela possa trabalhar em sala, mas fez Atividades Integrantes cuja temática era *teatro* porque ela gosta, sente-se bem interpretando papéis. Então ao escolher essa tal AI, ela pensou na sua vida pessoal. Muitos alunos que fazem a Atividade Integrante de estudos de textos de filosofia por meio da língua espanhola, afirmam que é importante para a vida deles dominar uma segunda língua, tanto para a vida pessoal quanto para a vida profissional.

Pensando assim, as Atividades Integrantes contribuem para o campo profissional “porque assim eu posso gerar inovações dentro da sala de aula, mas também pessoal por que eu penso em viajar também” (Aluno Q). Uma mãe revelou que as AI contribuem “para o desenvolvimento da educação do próprio filho”. Outra considerou que “são atividades que eu posso realizar não só na minha vida profissional, mas pra mim. Conhecimento mesmo” (Aluna V). Essa aluna fez oito Atividades Integrantes quando a exigência do Curso é apenas quatro e se demonstrou encantada com as temáticas das AI, entre elas a poesia, a música e o teatro. Se essas são temáticas importantíssimas para a vida pessoal e profissional de um ser humano, como não considerá-las de suma importância na formação do Pedagogo?

As Atividades Integrantes é um componente curricular não disciplinar que faz parte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins *Campus* de Miracema, um elemento com uma configuração que se distancia da organização disciplinar e que pode ser tornar um espaço de articulações entre os demais componentes curriculares. Tais Atividades nos convida a pensar a organização curricular da formação de professores de modo a atender às demandas da Educação Básica. O pedagogo que é formado por meio de um currículo cujas disciplinas dialogam entre si de forma contextualizada e articuladas às demandas do seu campo de atuação tem mais condições de desenvolver uma prática profissional de modo a contribuir também com o enriquecimento curricular e o desenvolvimento integral dos seus alunos bem como atuar de forma mais coerente com as definições apresentadas pelas legislações educacionais da Educação Básica e da formação de professores, ao exercer a docência e atuar nos demais contextos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Valmir. Medicina e Engenharia Civil seguem com as maiores notas de corte no TO. **Jornal do Tocantins**, 13/01/2016. Disponível em: <<http://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/estado/medicina-e-engenharia-civil-seguem-com-as-maiores-notas-de-corte-no-to-1.1022176>>. Acesso em: 23 dez. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmissiones educativas**. Madri: Akal, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 2002.
- _____. 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 8 nov. 2015.
- _____. **Eixo Estruturante e Transversalidade**: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. Trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE. *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*, Livro 4, p. 1181-1199. Fortaleza: EdUECE, 2014.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- _____. **Plano Nacional de Educação** – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago. 200. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19127/11122>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

CAPES. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 1º dez. 2016.

CASTRO, Magali de. Políticas de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores de no Curso de Pedagogia. **Revista da ANPAE**, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 141-143, jan./jun. 2003.

CONTRERAS, **Autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Relatores). **Parecer CNE/CP Nº 5/2005 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Conselho Nacional de Educação – CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; Trad. de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais do Pará uma formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos; pesquisas bibliográficas, projetos e relatórios; publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, jun. 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares. In: MORAES, Célia Maria; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais curriculares. Porto: Porto, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Portugal: Lisboa, 2009.

PACHECO, José Augusto. Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracol. In: MORAES, Célia Maria; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da Pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n. 16, jul./dez. 2010, p. 13-36. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/download/7434/5778>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e unidades didáticas integradas no cotidiano escolar**. Trabalho apresentado no VII Colóquio Internacional de Políticas Públicas e Práticas Curriculares: políticas de currículo e formação: desafios contemporâneos. GT 11: Políticas de currículo e formação no Ensino Fundamental, 2015. p. 2289-2308.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Miracema**. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) n. 03 de 2007. UFT.

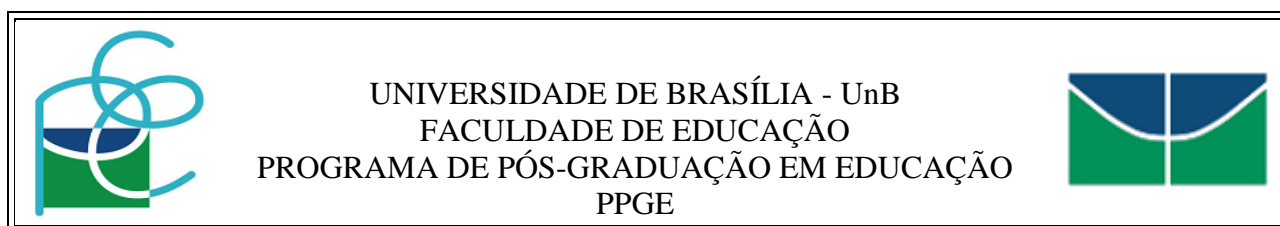
VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2012.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO – Professor do Curso de Pedagogia

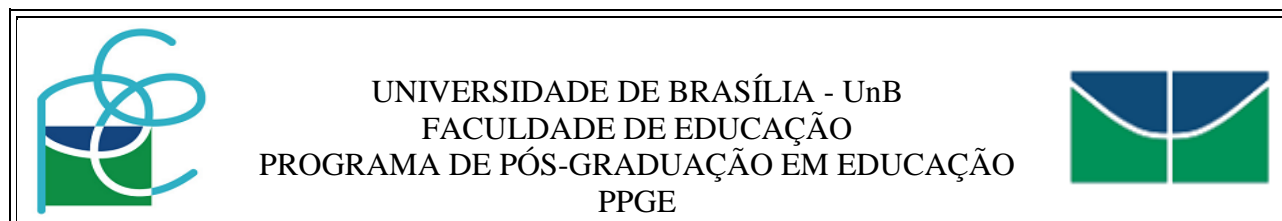
Caro (a) Professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa cuja temática principal é “**Atividades Integrantes como componente curricular não disciplinar do Curso de Pedagogia: uma análise da UFT, Campus de Miracema**” e gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder a este questionário. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação. Os dados serão utilizados para pesquisas e elaboração da dissertação do curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília vinculado à Linha de Pesquisa 3: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – Eixo 3.4. Currículo e Formação de Profissionais da Educação, sob a orientação Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges.

1. Qual é a sua formação (área e titulação)?
2. Em quais cursos você atua além do Curso de Pedagogia?
3. Quanto tempo você atua na formação de professores?
4. Você ministra ou já ministrou aulas na Educação Básica? Se sim, em quais etapas e disciplinas?
5. Você já ministrou aulas ou desenvolveu alguma atividade em parceria com professores de outras disciplinas em uma mesma turma do Curso de Pedagogia? Se sim, explicita a experiência.
6. Você acha necessário que as disciplinas do Curso de Pedagogia se articulem mais umas com as outras?
7. Em sua opinião, a formação do pedagogo poderia ser favorecida se as disciplinas possuísem uma comunicação maior entre elas? Por quê?
8. A organização das disciplinas favorece ou dificulta a interligação entre elas? Em sua opinião, quais os fatores que favorecem e dificultam o diálogo entre as disciplinas do Curso de Pedagogia?
 - a) Favorecem:
 - b) Dificultam:
9. O que você entende por interdisciplinaridade?
10. Qual é o espaço que interdisciplinaridade tem em sua prática curricular?
11. Você já elaborou e desenvolveu algum projeto de Atividades Integrantes?
12. Em sua opinião, as Atividades Integrantes têm a capacidade de integrar os conteúdos do currículo do Curso de Pedagogia?
13. Em sua concepção, o que é “enriquecimento curricular”? Como os componentes curriculares podem contribuir para um currículo do Curso de Pedagogia mais rico, mais completo?

14. Em sua concepção, o que é “interdisciplinaridade”? Como os componentes curriculares podem contribuir para um currículo do Curso de Pedagogia interdisciplinar cujos componentes se inter-relacionam entre si?
15. Qual é a influência das Atividades Integrantes na formação do pedagogo?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DAS ATIVIDADES INTEGRANTES



ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DE PESQUISA DE CAMPO – Professor do Curso de Pedagogia responsável pelas Atividades Integrantes

Caro (a) Professor (a),

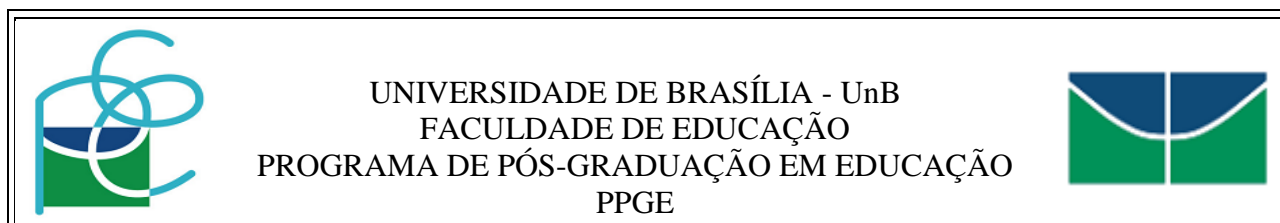
Estamos realizando uma pesquisa cuja temática principal é “Atividades Integrantes como componente curricular não disciplinar do Curso de Pedagogia: uma análise da UFT, *Campus* de Miracema” e gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder a estas questões. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação. Os dados serão utilizados para pesquisas e elaboração da dissertação do curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília vinculado à Linha de Pesquisa 3: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – Eixo 3.4. Currículo e Formação de Profissionais da Educação, sob a orientação Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges.

1. Qual é a sua formação (área e titulação)?
2. Em quais cursos você atua além do Curso de Pedagogia?
3. Quanto tempo você atua na formação de professores?
4. Você ministra ou já ministrou aulas na Educação Básica? Se sim, em quais etapas e disciplinas?
5. Você já ministrou disciplinas no Curso de Pedagogia ou desenvolveu alguma atividade que englobasse duas ou mais disciplinas das que você é responsável? Se sim, explicita a experiência.
6. Você já ministrou aulas ou desenvolveu alguma atividade em parceria com professores de outras disciplinas em uma mesma turma do Curso de Pedagogia? Se sim, explicita a experiência.
7. Como se dá o processo de elaboração das Atividades Integrantes? O que você leva em consideração no processo de elaboração?
8. Qual o principal tema e objetivo das Atividades Integrantes que você está desenvolvendo?
9. Como você avalia a participação dos alunos do Curso de Pedagogia nas Atividades Integrantes? Em sua opinião, o que motiva a participação dos alunos nessas atividades?
10. Você entende que as Atividades Integrantes, da forma como estão organizadas e são desenvolvidas, se articulam às demandas da Educação Básica? Como essas atividades podem contribuir para a formação e atuação do futuro professor?
11. Elenquem os pontos que favorecem e dificultam o processo de elaboração e desenvolvimento das Atividades Integrantes:
 - a) Favorecem:
 - b) Dificultam:
12. Você percebe a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento das Atividades Integrantes? Explicita.
13. Em sua opinião, as Atividades Integrantes contribuem para:

- a) O enriquecimento curricular ()
- b) A interdisciplinaridade ()
- c) Outro (). Explícite:

- 14. Em sua concepção, o que é “enriquecimento curricular”? Como os componentes curriculares podem contribuir para um currículo do Curso de Pedagogia mais rico, mais completo?
- 15. Em sua concepção, o que é “interdisciplinaridade”? Como os componentes curriculares podem contribuir para um currículo do Curso de Pedagogia interdisciplinar cujos componentes se inter-relacionam ente si?
- 16. Qual é a influência das Atividades Integrantes na formação do pedagogo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA



ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DE PESQUISA DE CAMPO – Alunos do Curso de Pedagogia

Caro (a) Acadêmico (a),

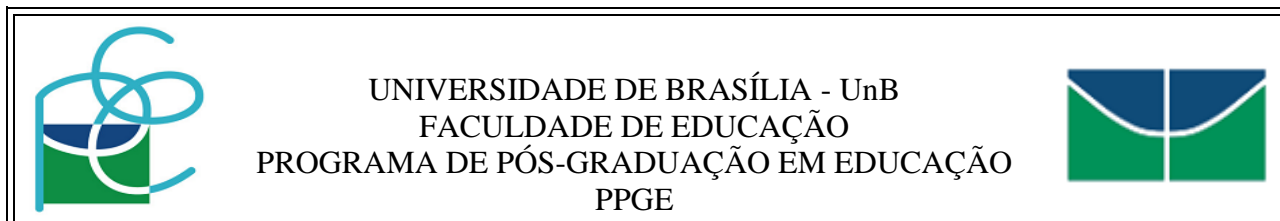
Estamos realizando uma pesquisa cuja temática principal é “Atividades Integrantes como componente curricular não disciplinar do Curso de Pedagogia: uma análise da UFT, *Campus* de Miracema” e gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder a estas questões. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação. Os dados serão utilizados para pesquisas e elaboração da dissertação do curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília vinculado à Linha de Pesquisa 3: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – Eixo 3.4. Currículo e Formação de Profissionais da Educação, sob a orientação Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges.

1. Qual é o período/ano do Curso de Pedagogia que você está cursando no momento?
2. Você já participou do desenvolvimento de disciplinas no Curso de Pedagogia em que os professores trabalhassem em parceria? Se sim, explicita a experiência.
3. Como você percebe a integração curricular no Curso de Pedagogia? Em sua opinião, quais são os componentes curriculares que mais influenciam o trabalho interdisciplinar, ou seja, a interligação entre as áreas do conhecimento?
4. Como se dá o processo de escolha das Atividades Integrantes? Quais são os critérios para você escolher determinada Atividade Integrante?
5. Como você avalia as temáticas abordadas nas Atividades Integrantes? Em sua opinião, o que motiva ou desmotiva a participação dos alunos nessas atividades?
6. Você entende que as Atividades Integrantes, da forma como estão organizadas e são desenvolvidas, se articulam às demandas da Educação Básica?
7. As Atividades Integrantes contribuem para a sua formação? Se sim, em que mais contribuem para a sua formação? Se não, por que elas não contribuem?
8. Elenquem os pontos que favorecem e dificultam o processo de participação das Atividades Integrantes
 - a) Favorecem:
 - b) Dificultam:
9. Você percebe a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento das Atividades Integrantes? Explicita.
10. Em sua opinião, as Atividades Integrantes contribuem para:

- c) O enriquecimento curricular ()
- d) A interdisciplinaridade ()
- e) Outro (). Explícite:

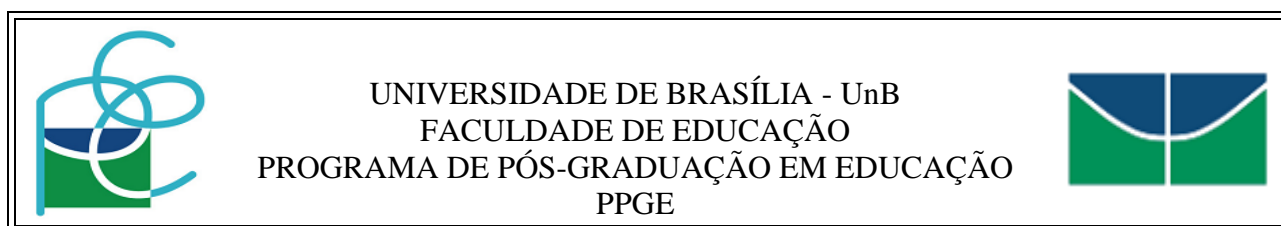
11. Em sua concepção, o que é “enriquecimento curricular”? Como os componentes curriculares podem contribuir para um currículo do Curso de Pedagogia mais rico, mais completo?
12. Em sua concepção, o que é “interdisciplinaridade”? Como os componentes curriculares podem contribuir para um currículo do Curso de Pedagogia interdisciplinar cujos componentes se inter-relacionem entre si?
13. Quais foram as Atividades Integrantes de que você já participou?
14. Por que você escolheu essa Atividade Integrante e não outra?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE - PESQUISA DE CAMPO



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE - PESQUISA DE CAMPO

1. Qual é a temática da Atividade Integrante? Quantas horas serão computadas ao currículo? Em que dia da semana são oferecidas? Qual é o público atendido? Ou seja, além de alunos do Curso de Pedagogia também tem alunos de outros cursos?
2. Como se dá a adesão dos alunos do Curso de Pedagogia a essa Atividade Integrante específica? Por que o aluno escolhe determinada Atividade Integrante?
3. Como se dá a participação dos alunos no decorrer da Atividade Integrante?
4. Como a Atividade Integrante pesquisada articula-se às demais disciplinas no curso no período em que os alunos estão?
5. Qual é a proposta de avaliação apresentada pela professora ministrante da Atividade Integrante?
6. Como os professores desenvolvem as Atividades Integrantes, ou seja, como as metodologias se articulam aos objetivos propostos.
7. As Atividades Integrantes integram ou integralizam?
8. Como as Atividades Integrantes do Curso de Pedagogia do *Campus* de Miracema são organizadas, planejadas e desenvolvidas de modo a contribuir com a formação do pedagogo?
9. Como se dá o processo de seleção e aprovação pelo Colegiado do curso Pedagogia do *Campus* de Miracema das Atividades Integrantes?
10. O professor considera que as Atividades Integrantes são um componente curricular não disciplinar?
11. Em que medida as Atividades Integrantes favorecem ou dificultam o trabalho interdisciplinar?
12. Qual é a concepção de integração das Atividades Integrantes?
13. Qual é o papel das Atividades Integrantes na integração curricular do Curso de Pedagogia da UFT, *Campus* de Miracema?
14. Quais as formas de integração curricular presentes no currículo do Curso de Pedagogia da UFT do *Campus* de Miracema?
15. As atividades Integrantes é um meio de se alcançar a integração curricular, ou seja, a interdisciplinaridade, tendo em vista que esta é apresentada nas DCNs de Pedagogia com o sendo princípio embasador da formação do pedagogo.
16. Como se dá o “enriquecimento curricular” por meio das Atividades Integrantes, tendo em vista que é o objetivo delas expresso no PPP do curso.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

A Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Miracema, Tocantins, está sendo convidada a participar de uma pesquisa realizada pela aluna **Luciana Nogueira da Silva**, devidamente matriculada (Matrícula 150052251) no curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília vinculado à Linha de Pesquisa 3: Profissão Docente, Currículo e Avaliação - Eixo 3.4. Currículo e Formação de Profissionais da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges.

A aluna, aqui designada como pesquisadora, solicita licença para realizar a pesquisa nas dependências da referida Universidade, nas turmas do Curso de Pedagogia, se comprometendo a negociar horários e espaços com a Coordenação do Curso, os Professores e os Acadêmicos, bem como firmar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os sujeitos da pesquisa que vierem a ser entrevistados/pesquisados. Salienta que para a realização desta pesquisa, será necessário analisar o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, Matriz Curricular de Pedagogia, entre outros documentos e procedimentos que revelem o formato curricular do Curso de Pedagogia desta instituição.

Salienta que todos os dados coletados são para fins da pesquisa intitulada “Atividades Integrantes como componente curricular não disciplinar do Curso de Pedagogia: o caso da Universidade Federal de Tocantins, *Campus* de Miracema” e não tem como objetivo denigrir, expor ou constranger a comunidade acadêmica. As informações fornecidas serão utilizadas pela pesquisadora na elaboração da dissertação de mestrado.

A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, as informações fornecidas pela referida Universidade, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao

mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo.

A participação na pesquisa é de caráter voluntário, não oferece nenhum tipo de risco e não envolve recompensa financeira. É-lhe garantida a liberdade para recusar participar dessa atividade, bem como desistir em qualquer fase da pesquisa, não acarretando prejuízo algum a este estudo ou à referida Universidade. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso desta pesquisa.

Considerando que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas e tendo havido tempo suficiente para pensar a respeito da autorização de participação na pesquisa, solicito o seu consentimento, livre e espontâneo, expressando sua participação nesta pesquisa.

Eu, no momento, representando a Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Miracema, concordo em participar da citada pesquisa e, portanto, assino de livre e espontânea vontade este termo de consentimento.

Data:

Nome do (a) Coordenador (a) do Curso de Pedagogia:

Assinatura do Coordenador (a) do Curso de Pedagogia:

Assinatura da Pesquisadora: