



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**RAFAELA BELÉM FEITOSA**

**ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS  
MONOGRÁFICAS PRODUZIDAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS  
DE MIRACEMA – TO (2010 A 2019)**

**MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)**

**2019**

RAFAELA BELÉM FEITOSA

ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS  
MONOGRÁFICAS PRODUZIDAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS DE  
MIRACEMA – TO (2010 A 2019)

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovada em sua forma final pelo Orientador Prof. Doutor Antônio Miranda Oliveira e pela Banca Examinadora.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- F311e Feitosa, Rafaela Belém .  
Estado da Arte: formação de Professores nas pesquisas monográficas produzidas no Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema – TO (2010 a 2019). / Rafaela Belém Feitosa. – Miracema, TO, 2019.  
46 f.  
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2019.  
Orientador: Antonio Miranda de Oliveira  
1. Formação de Professores. 2. Formação Docente. 3. Estado da Arte. 4. Curso de Pedagogia. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

RAFAELA BELÉM FEITOSA

ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS  
MONOGRÁFICAS PRODUZIDAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS  
DE MIRACEMA – TO (2010 A 2019)

Monografia foi avaliada e apresentada à  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus de Miracema, Curso de  
Pedagogia, para obtenção do título de  
Licenciada e aprovada em sua forma final  
pelo Orientador e pela Banca  
Examinadora.

Data de Aprovação 18/12/2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Miranda de Oliveira, Orientador, UFT

Prof.ª Dr.ª Kalina Ligia Almeida de Brito Andrade, Examinadora, UFT

Prof. Dr. Márcio Antônio Cardoso Lima, Examinador, UFT

A minha família, meu irmão Odair José de Melo Feitosa Júnior e; aos meus pais, Odair José de Melo Feitosa e Raimunda Belém Dias por estarem sempre ao meu lado e desde cedo ter me mostrado a importância da educação para uma jovem filha de camponeses.

## RESUMO

Este estudo tem como tema a formação docente nas pesquisas monográficas produzidas no Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema – TO (2010 a 2019). Seu objetivo geral foi compreender as concepções de formação docente que permeiam as pesquisas monográficas produzidas no Curso de Pedagogia da UFT- Campus de Miracema-TO, 2010 – 2019. Seus objetivos específicos: mapear as produções monográficas que discutem sobre a formação docente no Curso de Pedagogia e demonstrar os caminhos metodológicos traçados pelos pesquisadores que produziram as monografias. Como procedimento metodológico foi usado o estado da arte ou estado de conhecimento, na visão qualitativa e bibliográfica, seguindo essa metodologia foi feito um mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos no curso de Pedagogia entre 2010 – 2019. O mapeamento levantou 10 monografias dentro da temática, a saber: Nunes (2010), Santos (2012), Alves (2012), Oliveira (2012), Soares (2013), Assunção (2014), Oliveira (2018), Santos (2018), Corado (2019) e Sousa (2019). A pesquisa aponta a necessidade do curso oferecer uma formação onde o professor entenda o contexto escolar como um todo, ou seja, que a universidade ofereça suporte teórico e prático, com isso, será possível os discentes perceberem a realidade que vivenciará durante sua carreira profissional e que entenda que a formação docente não se limita apenas ao espaço acadêmico.

**Palavras-chaves:** Formação Docente. Curso de Pedagogia. Estado da Arte.

## ABSTRACT

This study has as its theme the teacher training in monographic research produced in the Pedagogy Course at UFT / Miracema Campus - TO (2010 to 2019). Its general objective was to understand how conceptions of teacher training that allow monographic research produced in the Pedagogy Course of UFT-Campus Miracema-TO, 2010 - 2019. Its related objectives: to map as monographic productions discussed about teacher training in Pedagogy Course and demonstration. Of the methodological paths traced by the researchers who produce as monographs. As the methodological procedure was used or the state of the art or state of knowledge, in the qualitative and bibliographic view, following this methodology was done in the mapping of Course Conclusion Works (CBT) using in the Pedagogy course between 2010 and 2019. monographs within of the theme, a saber: Nunes (2010), Santos (2012), Alves (2012), Oliveira (2012), Soares (2013), Asuncion (2014), Oliveira (2018), Santos (2018), Corado (2019) and Sousa (2019). A research indicates the need for a course that offers a training where the teacher teaches the school context as a whole, ie, which university of technical and practical support, so it will be possible for students to realize the reality they experience during their professional career and to understand that teacher education is not limited to the academic space.

**Key-words:** Teacher Training. Pedagogy Course. State of art.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Formação docente: Curso de Pedagogia .....</b>	<b>10</b>
2.1.1 Pedagogia como Ciência da Educação .....	19
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESTADO DA ARTE.....</b>	<b>22</b>
<b>4 RESULTADO E DISCUSSÕES.....</b>	<b>26</b>
<b>4.1 Monografias sobre Formação Docente.....</b>	<b>26</b>
4.1.1 Organização do Currículo da Educação Infantil.....	27
4.1.2 Avaliação da Aprendizagem: conceitos e práticas .....	29
4.1.3 Educação ambiental e pedagogia: a prática docente no ensino fundamental em uma escola pública no Município de Miracema do Tocantins – TO.....	30
4.1.4 O trabalho docente na educação infantil em busca de especificidade.....	32
4.1.5 A formação do professor numa perspectiva da Tecnologia Assistiva.....	33
4.1.6 Concepções de professores sobre a educação infantil: elementos para a formação docente.....	34
4.1.7 A importância do estágio para a formação docente.....	35
4.1.8 Educação e novas tecnologias digitais: estudo de caso do uso pedagógico do aparelho celular no curso de Pedagogia do Campus Universitário de Miracema do Tocantins .....	37
4.1.9 Contribuições de Paulo Freire para a formação docente .....	38
4.1.10 O ensino de arte no contexto escolar: reflexões sobre a 1ª fase do ensino fundamental .....	39
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa forma o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Universitário de Miracema da Universidade Federal do Tocantins-UFT, tendo como temática *formação docente* dentro do contexto de formação do curso de Pedagogia. Foi desenvolvido por meio de uma metodologia nomeada de Estado da Arte, pesquisa de caráter bibliográfico que visa coleta e análise dos conhecimentos produzidos sobre o tema, possibilitando uma visão do que outros pesquisadores publicam.

O curso de licenciatura em Pedagogia sempre foi almejado na minha vida, pois, desde nova tinha interesse em ser docente. Com esse desejo iniciei o curso em 2016, logo no primeiro semestre me deparei com uma temática que tem muita relação com minha vida pessoal, educação no/do campo. Com o passar dos anos e dos semestres deparei com várias outras temáticas, fiquei realmente apaixonada por Políticas Públicas em Educação e Educação Especial.

Mas foi na disciplina de Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que surgiu a temática Formação Docente. Durante o processo de estágio fomos à determinada escola do campo, em uma conversa informal entre eu, meus colegas e o professor, surgiu à ideia de pesquisar sobre as monografias produzidas no curso. Cheguei a ler monografias com temáticas diferentes, mas, no final do sétimo período e no início do oitavo período de Pedagogia especifiquei minha temática, formação docente.

É importante que a análise da formação do profissional pedagogo seja compreendida pela sua dimensão social, como um processo inicial e continuado capaz de dar respostas aos desafios do cotidiano escolar e não-escolar. Dessa maneira, possui uma posição de inacabamento vinculada a uma formação permanente importante para a preparação profissional.

Neste estudo buscar-se-á mapear e analisar a produção monográfica oriunda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Miracema, defendidas no período de 2010 a 2019, com o perfil de pesquisa em torno da formação docente, com a intenção de colher características desta produção.

Para a compreensão aprofundada da temática foi identificada a problemática que questiona *quais concepções de formação docente permeiam as pesquisas monográficas produzidas no Curso de Pedagogia da UFT-Campus de Miracema: 2010-2019?*

O objetivo geral que fornece suporte e ação a esta investigação é:

- Compreender as concepções de formação docente que permeiam as pesquisas monográficas produzidas no Curso de Pedagogia da UFT-Campus de Miracema: 2010-2019.

Para responder a essa problemática e auxiliar o objetivo geral foram traçados dois objetivos específicos:

- Mapear as produções monográficas que discutem sobre a formação docente no curso de Pedagogia.
- Demonstrar os caminhos metodológicos traçados pelos pesquisadores que produziram as monografias.

Com a delimitação dos objetivos e clareza, a presente pesquisa monográfica está estruturada em três capítulos, a saber: O primeiro capítulo discute os caminhos históricos, conceituais e legislativos do Curso de Pedagogia. Vinculado a essa discussão está presente, também, o debate sobre pedagogia como ciência da educação, pois considerar o Curso de Pedagogia apenas como formador de professores é uma ideia simplista e reducionista.

No segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada pela pesquisadora, “estado da arte ou estado do conhecimento”, considerado um estudo que permite ao pesquisador fazer análise, em tempo estabelecido, dentro de um determinado campo de conhecimento, reconhecendo os principais resultados da investigação, descobrindo as possíveis lacunas que ainda não foram exploradas e que podem ser estudadas futuramente; após essa conceituação da metodologia foi feita uma descrição dos passos usados para o levantamento dos TCC’s.

No terceiro capítulo apresenta as análises dos 10 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), sendo eles: Nunes (2010), Santos (2012), Alves (2012), Oliveira (2012), Soares (2013), Assunção (2014), Oliveira (2018), Santos (2018), Corado (2019) e Sousa (2019).

Ao final apresenta-se a conclusão da monografia, que fará reflexão geral sobre a pesquisa realizada, seus resultados e suas contribuições considerando toda a discussão presente nos capítulos já mencionados acima.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Formação docente: Curso de Pedagogia

O curso de pedagogia no Brasil passar a existir a partir do decreto-lei nº 1.190 de 04 de Abril de 1939. Silva (1999) ressalta que:

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para o setor pedagógico. (SILVA, 1999, p.34).

Nesse contexto o curso de pedagogia formava bacharéis e licenciados, pelo esquema que era nomeado de “3+1”, cursava-se 3 (três) anos de bacharelado e 1 (um) ano de licenciatura, com três anos de curso obtinha o diploma de técnico em educação (bacharéis em Pedagogia), entretanto, esse profissional não tinha licença para lecionar, cursando um ano de didática, obtinha o título de licenciado em Pedagogia, tornando-se professor. A desvalorização da formação docente é histórica no Brasil e o processo de desenvolvimento do curso de Pedagogia demonstra isso, especialmente em relação a formação do docente que cuida da formação das crianças no início da vida escolar.

Nesse modelo não há referência a que tipo de profissional se queria formar, pois o currículo pretendia a formação de um profissional sem um campo de trabalho específico, com isso, o bacharel em pedagogia torna-se técnico em educação, sem função definida no mercado de trabalho. (BRZEZINSKI, 1996).

Esse modelo fica fixo até o Decreto-Lei n.3.454, 24 de julho de 1941 (BRASIL, 1941), em que foi proibido o vínculo do curso de didática com os cursos de bacharelado pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Saviani (2008) quando se refere ao currículo considera que foi mantido o caráter generalista, ou seja, não foram, ainda, colocadas as habilitações técnicas.

Ocorreram várias mudanças no campo educacional, especificamente no curso de pedagogia, foram realizadas reformulações a partir do Parecer CFE nº 251/62 (BRASIL, 1962), apesar das pequenas mudanças no currículo, o problema da não identificação do campo de atuação do pedagogo permanecia. Para Silva (1999, p.16) o parecer fixava “[...] que o curso de pedagogia destinava-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura,

respectivamente [...]”, ou seja, formaria profissionais em duas áreas: licenciatura e bacharelado; técnico e professor.

As alterações feitas a partir do Parecer do CFE Nº 251/62 são: currículo mínimo, duração do curso que formava o pedagogo generalista, já que não diferenciava bacharelado e licenciatura. Vale ressaltar que algumas questões fundamentais sobre a formação do profissional foram deixadas de lado, por exemplo, que profissional se pretendia formar e qual campo de atuação; indefinição da identidade e a concepção vaga sobre esse profissional não teve avanços significativos. (SILVA, 1999).

No período da ditadura militar ocorreu a segunda reformulação do Curso de Pedagogia pelo Parecer CFE nº 252/69, o qual trazia a habilitação para formar especialistas em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar que poderiam ser cursadas depois da habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal, especialmente quando se coloca essas mudanças no contexto dos interesses da ditadura e dos acordos, no campo educacional, realizados entre Brasil e Estados Unidos. Brzezinski (2007) assim se expressa sobre essa questão,

A lógica formal da tendência tecnicista da Educação, sob o aspecto pedagógico e curricular conduziu à excessiva fragmentação do curso. [...]. Nestes contextos, os pedagogos “especialistas” coordenavam frações do “organismo escolar” sem a devida articulação entre o pensar e o fazer. Ademais, no que concerne à qualquer reunião de dois ou mais “especialistas” para orientar pedagogicamente a escola básica [...]. (BRZEZINSKI, 2007, p.238).

Percebe-se que o pedagogo se encontra dividido entre a identidade do professor e do especialista, desse modo, “a maioria dos planos de carreira do magistério alçou o “especialista” a um plano mais elevado como profissional da educação, descartando a afirmação socioeconômica do pedagogo como professor.” (id. Idem.). Com isso, o curso de Pedagogia destinava à formação de “professores para ensino de 1º grau e ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares”. (SILVA, 1999, p. 24).

Entretanto, Silva (1999) defendia que a habilitação específica da formação dos profissionais, fragmentando a formação do pedagogo, gerando novos problemas, devido à concepção tecnicista presente na estruturação do currículo do Curso de Pedagogia.

Contudo, o curso de Pedagogia permaneceu com essas concepções até os tempos atuais, ainda que o parecer fizesse referência a sua extinção por falta de identidade, com essa concepção Brzezinski (2007, p. 239) ressalta que “restou, portanto, a fragmentação do

preparo do pedagogo em diversas habilitações, o que conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico da Educação Básica e da própria Faculdade de Educação ou similar”.

Fato importante e com repercussões para o curso de Pedagogia foi à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), especificamente o artigo 61, 62 e 64 trata sobre o curso. No Título VI –“Dos Profissionais da Educação” (BRASIL, 1996), no artigo 61, especificamente incisos I, II, III, IV e V que trazem considerações sobre o efetivo exercício e formação dos profissionais da educação básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:  
 I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;  
 II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;  
 III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;  
 V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996).

Percebe-se que no inciso I se aceita a habilitação de professores que cursaram o ensino médio, entretanto, o ensino médio deve ser o nomeado de Normal ou Magistério. Vale apenas ressaltar que a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) visa que todos os docentes da educação básica tenham formação específica em nível superior em cursos de licenciaturas nas áreas de conhecimentos que lecionam.

No artigo 62 ocorre a definição do local e o nível da formação para lecionar na educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O artigo 64 traz uma descaracterização das habilitações que não eram presentes no curso de Pedagogia, não há uma limitação da formação do especialista de educação como tarefa do curso de Pedagogia, desse modo, aparece como sendo umas das tarefas:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-

graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Junto com a Lei 9.394/1996 vieram vários outros mecanismos legais, Decretos, Portarias, Pareceres, Resoluções e Diretrizes. Entre todos esses documentos o mais eficaz para a discussão sobre formação do Pedagogo são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/Nº 1, de 15 de Maio de 2006.

Percebe-se que a Resolução CNE/Nº 1, de 15 de Maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, traz uma nova identidade para o curso e novo perfil de formação para o pedagogo.

Com essa concepção o Art. 4º dessa resolução ressalta que o curso de Pedagogia, Licenciatura, 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).

Percebe-se que o artigo faz referência a cinco possibilidades de espaço de atuação no âmbito do magistério, a saber: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que precisa de conhecimentos pedagógicos, entretanto, para Libâneo (2007) a resolução considera apenas a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com isso, não faz orientações, definições curriculares e diplomação das demais modalidades. O que continua até hoje nesse modelo, apesar dos debates acadêmicos e das experiências de formação que ocorreram durante este período.

Outro aspecto importante desse debate e que expressa à continuidade da crise de identidade da pedagogia e de seus profissionais é apontado por Brzenzinski (2007, p. 243) “[...] a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência, confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares.”

Vale ressaltar que a organização curricular deve proporcionar ao pedagogo uma formação para atuar no ensino, na gestão e na pesquisa educacional, fundamentado na concepção de que a formação deverá conceder uma visão ampla e aprofundada dos processos educativos por meio de estudos teórico-prático.

Com isso sua estrutura curricular, conforme as diretrizes curriculares nacionais são organizadas em três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e os estudos integradores, como consta no artigo sexto da Resolução.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2006).

O Núcleo de Estudos básicos está voltado para a formação básica, englobando os fundamentos teórico-metodológicos que são fundamentais para a formação do profissional. O núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos privilegia as áreas de atuação do pedagogo, possibilitando o aprofundamento de estudos da área de formação por meios de disciplinas e outros componentes curriculares. Já o Núcleo de Estudo Integradores proporciona aos estudantes um enriquecimento curricular através das disciplinas optativas, atividades integrantes e participação em atividades práticas em diferentes campos pedagógicos.

As DCNs no art. 10 ressaltam que as habilitações do curso de Pedagogia entrarão em extinção, com isso houve a necessidade de uma reformulação da estruturação curricular, o curso terá uma carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo, dividido em:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p.2)

Contudo, Libâneo (2007) acredita que as DCNs têm uma concepção simplista e reducionista do curso de pedagogia e do exercício profissional, devido à precária

fundamentação teórica e ambiguidade conceituais, desconsiderando as várias vertentes da atuação científica e profissional, ou seja, a resolução não favorece a unidade do sistema de formação, não traz avanços no formato da formação de educadores eficaz para o contexto escolar atual, e não ajuda elevar a qualidade da formação do pedagogo.

No contexto das mudanças legais que ocorreram no curso, outro documento importante é a Resolução n. 2, de 1 de Julho de 2015, que instituiu 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. Essa nova Diretriz ressalva diferentemente da anterior, que as instituições de ensino superior façam mudanças e adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Ressalta-se que essa normativa fala de formação inicial e continuada.

No art. 1º das DCNs são instituídas para formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica, tendo como princípios:

[...] fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015, p. 2-3).

O art. 1º, parágrafo 2º objetiva que:

Art. 1º[...]

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, p.3).

Percebe-se que independente do local de formação inicial e continuada tem que contemplar as políticas públicas de educação, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Vale salientar que as DCNs de Pedagogia evidenciam que a formação inicial e continuada deve acontecer pela compreensão ampla e contextualizada da educação, com o objetivo de garantir a produção e desenvolvimento do conhecimento e a atuação na elaboração e implementação do PPP na instituição, de um modo que assegure com qualidade o direito de ensino-aprendizagem.



No capítulo II a DCN de Pedagogia articula a formação do pedagogo ao que consta na BNCC- Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> para a formação dos profissionais do magistério, a saber:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

Observa-se que a formação do pedagogo tem que ser baseada numa concepção de educação emancipatória e permanente, pela identificação da particularidade do trabalho docente, guia à práxis e á exigência de se conhecer a realidade do ambiente escolar da educação básica.

Já no Capítulo III dessa resolução quando fala do (a) Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada, ressalva que é necessário ter um desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade e que tem que haver informações e habilidades advindas da pluralidade de conhecimento teórico e prático, do projeto pedagógico e do caminho formativo vivenciado no seu exercício profissional, baseado em princípios e interdisciplinaridade e contextual idade (BRASIL, 2015).

Referente à estrutura e currículo a Resolução CNE/Nº 2, de 1 de Julho de 2015 define o seguinte, em seu Art. 13,

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos [...]

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, [...] por meio da iniciação científica,

<sup>1</sup> O governo, através do MEC e do CNE, bem como das ações no âmbito do parlamento, vem fazendo todos os esforços para alterar e ou criar novos mecanismos legais que coloque a formação docente e o currículo escolar atrelado ao que consta na BNCC. Já circula uma terceira versão de parecer que propõe alterações na Resolução CNE, 2 de 2015 e nela diz que: “Este Parecer tem como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP No 02/2015, levando em conta a legislação vigente, em especial às Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 04/2018, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica”.

da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.11).

Para os graduados não licenciados de caráter emergencial e provisório, o curso terá uma carga horária que pode oscilar de 1.000 a 1.400 horas de trabalho efetivo acadêmico, envolvendo estágio de 300 horas e 200 horas de atividades teórico-prático de estudo em área específica de interesse do aluno. (BRASIL, 2015)

Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima de 800 e 1.200 horas, dependendo da sua área de origem; o estágio terá 300 horas podendo ser diminuída para até 100 horas para portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente. (BRASIL, 2015).

O Capítulo VI da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério no art. 16 determina que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Observe-se que são cursos voltados para atualização e desenvolvimento profissional, de acordo com as necessidades da prática educativa dos profissionais do magistério. As atividades formativas e cursos deverão acontecer por meio de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, estudos que desenvolvam novos saberes e práticas, vinculadas com as políticas e gestão da educação, área de atuação e as instituições de educação básica (BRASIL, 2015). Embora não tenha condições de fazer uma análise adequada dessa questão aqui, percebemos que há muita oferta de mestrados profissionais em várias áreas do campo da educação e isso atende a essa perspectiva do fortalecimento do pragmatismo na formação docente.

No Capítulo VII a resolução está voltada para Os Profissionais do Magistério e sua valorização, a saber:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme

definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 14 – 15).

Nota-se as instituições educativas devem assegurar políticas de valorização dos profissionais, planos de carreira, carga horária de trabalho voltada para o planejamento e organização pedagógica, piso Salarial e a melhoria das condições de trabalho voltada ao Profissional Nacional. Fica evidente que essa suposta valorização do profissional do magistério não vai ocorrer, pois a letra da lei diz que quem vai fazer isso já demonstrou historicamente que não tem condições políticas, estruturais para fazê-lo, que é a escola e os sistemas de ensino. Pior ainda imaginar que as instituições responsáveis pela formação possam fazer isso de forma adequada.

Portanto, considera-se que os debates sobre a identidade profissional do pedagogo ao longo de sua história constitui um campo profissional que compreende várias concepções acerca de sua função e formação, conduzindo ao exercício profissional voltada aos estudos pedagógicos e aos estudos dos espaços de atuação profissional. Corroborando essa discussão, Libâneo (2007, p. 29) afirma que “a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos”.

Percebe-se que o curso de Pedagogia serve como um meio que conduz a prática docente, constituindo de uma base teórica das práticas educativas exercidas pelo professor.

Observa-se pela descrição sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil que desde a sua criação havia sucessão de ambiguidades e indefinições, a identidade profissional do pedagogo esteve questionado devido o curso não ter um campo de atuação profissional; o curso de Pedagogia sofreu reformulação no cunho legislativo e operacional, entretanto, essas medidas ficaram restritas as mudanças na grade curricular, nas quais em alguns momentos colocou o curso na perspectiva de formar tanto o pedagogo especialista, técnico em educação, quanto o pedagogo docente.

Ao encaminhar o Curso de Pedagogia para uma formação no campo técnico em educação, formação do especialista, uma nova concepção de Pedagogia levou a uma segmentação na formação do pedagogo e evidenciou uma concepção tecnicista da educação. Mas, essa ideia de formar o docente e o especialista desencadeou uma discussão sobre a especificidade do conhecimento pedagógico, ou seja, Pedagogia como Ciência da Educação.

### 2.1.1 Pedagogia como Ciência da Educação

Durante a trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil percebe-se que o profissional formado está destinado a ensinar algo. Dessa maneira o Curso de Pedagogia seria entendido como um curso de formação docente para a escolarização obrigatória da educação infantil, ou seja, para ser pedagogo, formador de crianças, é necessário fazer o curso de Pedagogia. Pimenta et. al., (1998, p. 20), “aliás, ao aceitar esse raciocínio, não sabemos por que os cursos de licenciatura também não receberam a denominação de cursos de Pedagogia”.

Com isso, considerar o curso como formação docente é uma ideia simplista e reducionista. A pedagogia de fato está centralizada na formação escolar de crianças, com metodologias educativas, processos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, o curso tem uma visão mais ampla, significado mais globalizado. O curso é um campo de conhecimentos destinado a debater sobre a problemática educativa na sua historicidade e totalidade, sendo uma orientadora da ação educativa (Libâneo, 2001).

Dessa maneira, é importante considerar a Pedagogia ciência da e para a educação, sendo teoria e prática da educação. Parafraseando com essa afirmação Libâneo (2001) afirma que:

Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 06).

Percebe-se que Pedagogia é um campo do conhecimento que se centraliza como sendo um estudo sistematizado da educação, do ato educativo, da prática educativa como objetivo associado à atividade humana, como ocorrência da vida social, características específicas do conjunto dos processos sociais.

A Pedagogia tem que ser a Ciência da Educação e não apenas uma das ciências que se apropriam das pesquisas sobre educação, mas uma ciência que estuda, transforma e orienta a prática educativa que ocorre em vários ambientes escolares e não-escolares. Nesse modo, Franco (2003, p.21) afirma que “ser a pedagogia a ciência da educação, uma vez que se funda na observação e na experiência, tendo um objeto próprio, que é a educação [...]”.

O curso de Pedagogia está voltado exclusivamente para a formação docente ou direcionado para a formação do cientista educacional – ou mesmo à formação do pedagogo escolar, tem que fundamentar seus estudos na concepção que a pedagogia é uma ciência

que organiza a concretização dos meios e processos educativos. Isso dará através da investigação dos conhecimentos e saberes que se organizam historicamente, amparando as bases dos saberes na práxis educativa.

Desse modo, Franco (2003) considera que a ideia da formação do pedagogo voltado para a docência é inadequada e ao defender essa concepção estamos invertendo a lógica da epistemologia, dessa maneira estamos apenas identificando um campo conceitual e não na sua matriz conceitual; de certo modo a docência seria uma de suas decorrentes práticas. Nessa perspectiva a docência tem que se fundamentar pela pedagogia e não deve ser a pedagogia se fazer pela docência.

A pedagogia como ciência da Educação aponta para a necessidade de uma formação de professor, de forma inicial e contínua, de acordo com os princípios da racionalidade crítica e emancipatória, ou seja, para Franco (2003):

O processo formativo, á medida que se aprofunda, passará a requerer procedimentos científicos, ações coordenadas por profissionais pedagogos, metodologia própria, de forma a se ir construindo um corpo de referências, de saberes, de procedimentos, que venham a fazer desta nova linha de pesquisa não mais um modismo educacional, mas uma forma de reconstruir caminhos consistentes para a educação [...]. (FRANCO, 2003, p. 124).

Observa-se que a formação docente é um processo que ocorre durante a vida toda e que precisa de uma direção, acompanhamento, formação continua e comprometida. Com isso, é necessário que o processo de formação do pedagogo seja voltado para a investigação da práxis e dos comprometimentos com a apropriação da cultura como condição básica da cidadania.

A Pedagogia, como ciência da educação, é o fio condutor e operacional desse movimento de formação de professores. Pimenta et al., (1998) afirmam que durante a formação, o pedagogo deve se construir das questões da docência, do ensino, mas será inaceitável aceitar a formação do pedagogos apenas voltada exclusivamente para o exercício docente.

Corroborando com a discussão, Franco (2003) afirma que,

Deverá, por certo, ser preocupação do curso de pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas educativas e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas. (FRANCO, 2003, p.110).

A formação do pedagogo tem que evidenciar o aspecto crítico-reflexivo, que abrange a complexa pluralidade do campo educacional, a necessidade de mediar um processo de aprendizagem direcionado para a formação integral de um indivíduo de pensamento fragmentado, acrítico, alienado das questões socioculturais e políticas.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESTADO DA ARTE

Considerando a temática e os objetivos desse estudo, optou-se por um estudo do tipo Estado da arte, pesquisa de caráter bibliográfico que tem como objetivo realizar um balanço, direcionado para a necessidade de um mapeamento que conheça e analise os conhecimentos já elaborados, no âmbito da produção monográfica do curso de Pedagogia, revelando as perspectivas, os temas e as lacunas existentes de uma determinada produção, ou seja, abordagem advinda dos interesses dos pesquisadores em demonstrar os caminhos e aspectos que são discutidos em um campo ou área do conhecimento.

Esse tipo de estudo possibilita ao pesquisador organizar de maneira sistematizada, coerente e contínua as reflexões que ocorreram em uma determinada área, em um determinado espaço de tempo e, ao mesmo tempo, apresentar contribuições acerca desse debate. No caso dos debates acerca da formação de professores, considera-se importante tendo em vista que também pode ser possível levantar pontos críticos desse processo.

Romanowski e Ens (2006) defendem que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p.39).

Percebe-se que o estado do conhecimento pode contribuir com a teoria e a prática da referente pesquisa que está sendo desenvolvida, estabelecendo relações entre pesquisas e identificando aportes para a mudança e inovações das práticas pedagógicas. Vale a pena ressaltar que o estado da arte não se limita a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os vários enfoques e perspectivas. (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014).

Para isso é necessário que o pesquisador tenha conhecimento sobre as especificidades, critérios metodológicos que vão ser usados, quais os caminhos devem ser seguidos, qual a melhor forma para a coleta e análise de dados, ou seja, para produzir um Estado da Arte devem ser considerados “as categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.” (SOARES e MACIEL, 2000, p.4).

Dessa maneira, Romanowski e Ens (2006) ressaltam os procedimentos necessários para elaboração da pesquisa, a saber:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.43).

Vosgeraue e Romanowski (2014) apresentam os distintos recursos e técnicas que podem ser usadas para a análise dos dados, como:

[...] o uso do editor de planilhas Excel, que seria o recurso comumente utilizando, tanto na etapa de coleta e seleção do material quanto na análise, por meio da criação de colunas nas quais são copiados os extratos do texto analisado que contém a referência ao indicador analisado, [...] a utilização do software Atlas.ti, aplicando a técnica de análise de conteúdo [...].No que se refere à apresentação dos resultados é usual a forma textual, com gráficos que ilustram e comprovam os quantitativos obtidos. Em alguns trabalhos as análises são efetuadas com recursos da estatística descritiva [...]. (VOSGERAUE e ROMANOWSKI, 2014, p.172-173).

Desse modo, as pesquisas nomeadas como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento tem também como especificidades nas análises da problematização e metodologia, seu objetivo principal é o mapeamento da produção que servirá ao pesquisador como uma “referência para a justificativa da lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher” (VOSGERAUE E ROMANOWSKI, 2014, p. 173).

Fazendo uso dessa metodologia para elaboração desse trabalho, inicialmente ocorreu uma pesquisa realizada por meio do site institucional da UFT. No link biblioteca virtual, selecionando a biblioteca do Campus de Miracema e colocando o descritor no campo assunto para a busca dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Como critério de seleção dos materiais para análise foi possível obter todos aqueles que, em seguida do título vinham acompanhados do termo “manuscrito” entre colchetes, pois tal informação é designada para materiais como Trabalho de Conclusão de Curso



(TCC), monografias de especialização, dissertações e teses. Foi utilizado o descritor “*formação docente*” para a busca no ícone assunto.

Com esse descritor inicialmente obteve-se 43 títulos produzidos ao longo dos anos no curso de pedagogia, sendo que foi refeita uma seleção dos que foram produzidos dentro do espaço-tempo de 2010 a 2019, desse modo, o número caiu para 14 títulos.

Ao iniciar a análise dos TCC’s descobre-se que uma monografia que tem como título “*Formação dos Profissionais não Docentes da Educação: Estudo do Programa Profuncinário*”. Dias (2010, p.9) considera que “os profissionais não docentes da educação são os funcionários que trabalham no apoio escolar nas áreas de auxiliares de suporte pedagógico, secretaria, laboratórios, merenda e serviços gerais”. Com isso, justifica-se a exclusão dessa dissertação pelo fato do tema não estar de acordo com o que está sendo pesquisado, pois, a monografia trata diretamente sobre o programa Profuncionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação, ou seja, curso de formação voltado para os não docentes da educação.

Foi retirada a monografia que tem como título “*Profissão Docente: Desafios do exercício profissional dos professores de uma escola no município de Miracema do Tocantins*”. Na pesquisa a escritora visa investigar sobre os desafios quanto à estrutura física e pedagógica enfrentados pelos professores de uma determinada escola pública para o desenvolvimento da prática docente. Santos (2012, p. 04) ressalta que “abordamos as questões relacionadas à prática docente e as reais condições que aos professores desenvolvam seu trabalho docente”. Percebe-se que o enfoque principal esta direcionada a prática docente e não sobre formação docente.

Terceiro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) excluído é nomeado de “*A importância do brincar na educação infantil*”, Pires (2013, p.10) considera que “este estudo teve como objetivo conhecer a realidade do ensino na educação infantil, compreender como e quando o lúdico é trabalhado pelos professores; qual a relação entre a infância e a valorização da infância, do brincar na sociedade atual”. Desse modo, justifica a exclusão pelo fato do TCC está debatendo sobre a relevância das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A quarta e última monografia que apareceu no descritor digitado e foi excluída, tem como título “*A construção da Rotina de Atividades na Creche*”. Nessa dissertação se discute a dicotomia entre cuidado e educação nas rotinas diária de trabalhos da creche. Galvão (2014, p. 06) destaca que entre os objetivos que nortearam o desenvolvimento da dissertação são: “conhecer a trajetória histórica da creche no Brasil; discutir o que significa

rotina e sua influencia no trabalho da creche; conhecer como se desenvolve a rotina de atividades em uma creche pública do município de Miracema do Tocantins, TO”. Percebe-se que o debate é sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelas creches de Miracema, desse modo, não discuti sobre formação docente que é o foco da minha pesquisa, justificado assim sua retirada.

Após essa análise inicial e retirada das 4 monografias, o número total com o termo “*Formação Docente*” ficou em 10, localizado no espaço e tempo de 2010 – 2019.

Após essa análise inicial do quantitativo de 10 TCC’s distribuídos ao longo do período entre 2010 a 2019, a descrição dos dados presente nas pesquisas monografias destacará os seguintes itens: os títulos, objetivos gerais, metodologias e os debates presente sobre formação de professores. Esta análise ocorreu através da leitura e estudo dos resumos, introduções, capítulo ou subtítulo que fale sobre formação docente e a conclusão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Monografias sobre Formação Docente

Por meio da coleta de dados foi possível obter resultados de 10 Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Miracema, defendidas entre o ano de 2010 a 2019.

No quadro a seguir, exhibe-se um demonstrativo da amostra de estudo. Neste, figuram os 10 trabalhos selecionados para a discussão no âmbito deste estudo, como resultados das buscas realizadas junto às bases de dados, o quadro demonstra a identificação dos autores, os títulos e ano das defesas dos TCC's.

Quadro 1: Monografias elaboradas no período de 2010-2019, autores e título.

<b>AUTOR (A)</b>	<b>TÍTULO DOS TCCs</b>	<b>ANO</b>
Nunes, Cleiciane Américo.	Organização do currículo na educação infantil	2010.
Santos, Maria das Dôres Ferreira dos.	Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: conceitos e práticas	2012.
Alves, Telma Ribeiro.	Educação ambiental e pedagogia: a prática docente no ensino fundamental em uma escola pública no município de Miracema do Tocantins-TO	2012.
Oliveira, Vilma Bonifácio Domingues de	O trabalho docente na Educação Infantil em busca de especificidade	2012.
Soares, Imér Ângela	A formação do professor numa perspectiva da tecnologia assistiva	2013.
Assunção, Maria Bonfim Pereira de	Concepções de professores sobre a educação infantil: elementos para a	2014.

	formação docente	
Oliveira, Bruna de.	A importância do estágio para a formação docente	2018.
Santos, Danilo Pinto.	Educação e novas tecnologias digitais: estudo de caso do uso pedagógico do Campus Universitário de Miracema do Tocantins	2018
Corado, Josivan Vieira.	Contribuições de Paulo Freire para a formação docente	2019.
Sousa, Brenda Faria Braga de.	O ensino de arte no contexto escolar: reflexões sobre a 1ª fase do ensino fundamental	2019.

Fonte: Dados elaborados por Feitosa (2019).

A análise a seguir mostrará os títulos dos TCCs pesquisados, obedecendo à categorização realizada e apresentando seus objetivos gerais, suas metodologias e as concepções de formação docente presente em cada trabalho. É necessário que se observe que alguns dos trabalhos não terão como tema central a formação docente, no entanto, foram selecionados por tratarem no texto sobre essa temática.

As 10 monografias analisadas sobre Formação Docente produzida pelos discentes do curso de Pedagogia (licenciatura) do campus Universitário de Miracema/UFT são os seguintes: Nunes (2010), Santos (2012), Alves (2012), Oliveira (2012), Soares (2013), Assunção (2014), Oliveira (2018), Santos (2018), Corado (2019) e Sousa (2019). Acima de tudo, é fundamental ressaltar que o início da atividade geral de formação docente assume importantes posições no estabelecimento dos índices pretendidos, pela instituição de ensino.

#### 4.1.1 Organização do Currículo da Educação Infantil

O título do trabalho de Nunes (2010) é *Organização do currículo na educação infantil*, o objetivo maior foi o de estudar o currículo na educação infantil. Sua pesquisa é

de cunho bibliográfico, baseada nos seguintes autores: Oliveira (2002), Kuhlmann Jr (1998), Marcílio (1997), entre outros; a autora analisou ainda leis que regulamentam o atendimento à criança como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A monografia está organizada em 3 capítulos, a saber: no primeiro capítulo a escritora trata do contexto histórico do atendimento à infância e sobre as primeiras instituições. Para Nunes (2010) as primeiras instituições de atendimento à infância no Brasil são marcadas pelo assistencialismo e pela omissão do poder público. No segundo tópico discutiu a organização do currículo para a Educação Infantil.

No último capítulo Nunes (2010) reflete sobre a formação do professor que atua na educação infantil. Para a autora a história da educação infantil é marcada por trajetória de luta e conquista importantes para a área.

A imagem do profissional dessa área está ligada à da mulher, sendo essa educadora, passiva, paciente, amorosa, ou seja, “sendo destinada a esse profissional cuidar da higiene, da segurança, dar carinho, amor, atenção” (Nunes, 2010, p.28). Nessa perspectiva denuncia uma imagem assistencialista da profissão docente.

Após essa reflexão, a autora apresenta questões fundamentais sobre a formação do profissional que atua na educação infantil. Para Nunes (2010, p. 29) “uma política de formação de profissionais de creches e pré-escolas precisa reconhecer as inúmeras multiplicidades teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho”.

Para isso será necessário que as políticas de formação docentes rompam com a perspectiva de sugerir que os profissionais atuem com crianças de uma determinada forma, enquanto se age com eles de outra forma. Cada etapa da trajetória acadêmica precisa ser compreendida como “desconstrutora”, isso significa desmistificar a visão de que certo conhecimento seja necessariamente “bom” caminho só por que vem de pesquisas bem fundamentadas.

As políticas de formação docente tem que ser engajadas na emancipação, no desenvolvimento da cidadania e, sobretudo garantir as condições para que as práticas estejam sobre a ótica de práticas sociais, e seus atores sejam compreendidos como sujeitos autores dessas práticas. (id. Idem).

Nunes (2010) considera ter uma necessidade de formação tanto para professores, que atuam na educação em primeira infância, quanto para as equipes técnicas e de suporte envolvidas no cotidiano das crianças, ou seja, é urgente propor uma formação específica

para todos os profissionais envolvidos na educação de crianças de 0 a 6 anos no contexto de creches e pré-escolas.

Nunes (2010) finaliza sua discussão ressaltando a importância do estágio para a formação docente, considera o estágio um elemento importante no curso de formação de professores, pois, é nesse momento que o aluno (estagiário) entra em contato com seu campo de trabalho, conhecendo assim a realidade das escolas para que se possa interferir numa determinada realidade. Acrescentando ainda que é por esse viés que o futuro profissional docente desenvolve “um trabalho docente que forme os sujeitos revolucionários que, de forma autônoma, concentram as condições subjetivo-objetivas para lutar pela emancipação” (id. Idem.).

Por isso é necessário que as universidades proponham aos estágios uma integração com o seu futuro meio de trabalho. É importante que os estagiários vivenciem o contexto escolar, deste modo, o acadêmico compreende a escola como um todo e ao mesmo tempo podem refletir acerca das questões educacionais usando referenciais teóricos concebidos pela universidade.

Após análise de Nunes (2019) partiremos agora para Santos (2012).

#### 4.1.2 Avaliação da Aprendizagem: conceitos e práticas

Santos (2012) apresenta como título *Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: conceitos e práticas*, a pesquisa orbita em torno da avaliação da aprendizagem tendo como campo de pesquisa o 3º ano do Ensino Fundamental de uma determinada escola da rede Municipal de Miracema do Tocantins. Santos (2012) usou a pesquisa qualitativa, contendo como procedimento metodológico a observação não participante e a análise documental e a coleta de informações da pesquisa de campo ocorreu por meio de questionário aplicado ao coordenador e professores da unidade escolar pesquisada. O seu referencial teórico foi embasado em: Hoffmann (2005), Dias (2003), Kraemer (2005), Luckesi (2006), dentre outros.

A Monografia está estruturada em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo a autora apresenta os fundamentos teóricos que nortearam o trabalho a partir do tema avaliação escolar e os procedimentos metodológicos que foram usados para desenvolver a pesquisa. No segundo capítulo ocorreu análise do processo histórico da avaliação e a descrição das tendências pedagógicas que influenciaram e influenciam as práticas

avaliativas da escola e dos professores. No terceiro e último capítulo, destaca a avaliação e a formação de professor, com base nos conceitos e práticas da avaliação.

Ao dissertar sobre *Avaliação e Formação do Professor*, Santos (2012) considera que a formação de professores está sendo um grande desafio para políticas educacionais, mesmo tendo uma consciência que é preciso ter professores mais qualificados, ainda assim não há uma formação eficiente, “sobretudo com relação à avaliação e sua importância social no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial” (SANTOS, 2012, p. 27), ou seja, a eficácia no ensino e aprendizagem dos alunos está ligada diretamente com a formação obtida pelo professor na universidade e na sua vida em sociedade.

É preciso que as universidades forneçam para a formação docente bases para a construção dos saberes docentes necessários para o exercício profissional. Com isso, os saberes necessários para a formação docente são os saberes da experiência, os demais saberes, como os pedagógicos, das disciplinas curriculares, é uma relação do exterior do trabalho docente, por que não são produzidas no dia-a-dia. (id. Idem.). Vale apenas ressaltar que esses múltiplos saberes devem estes articulados na prática, fazendo com que o processo do trabalho docente seja através da atividade reflexiva.

Em síntese, a autora discorre sobre a importância da formação continuada, é por meio dela que o professor expande seu conhecimento e terá uma melhor capacidade de avaliar os pontos que precisam ser melhorados, desse modo, os alunos poderão adquirir melhores condições para o desenvolvimento da sua crítica-refletiva. Para Santos (2012, p. 29) a formação continuada, baseada na produção dialética do conhecimento, “torna o espaço escolar num campo propício de construção e reconstrução de saberes”.

Nessa perspectiva o professor, em qualquer momento da sua formação ou atuação, precisa ser pesquisador da sua prática e refletir sobre sua ação, vinculando assim teoria e prática.

Em continuidade aos trabalhos de análise irei agora para o TCC de Alves (2012).

#### 4.1.3 Educação ambiental e pedagogia: a prática docente no ensino fundamental em uma escola pública no Município de Miracema do Tocantins – TO

Sob o referido título Alves (2012), aborda por meio do seu objetivo de pesquisa a prática docente do pedagogo e o seu papel na educação ambiental a partir de uma escola pública, no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Para tanto utilizou uma pesquisa de

campo, de caráter qualitativo com observação livre, questionários semiestruturados com questões semiabertas, atividade participativas com os alunos (oficina) e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A pesquisa está dividida em 4 capítulos, a saber: No primeiro capítulo a escritora debate sobre a história da Educação Ambiental no Brasil e no mundo, trazendo a educação ambiental como política pública e as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais que discute sobre a educação ambiental, visando demonstrar sobre a educação ambiental no meio escolar, nos espaços governamentais e não governamentais na sociedade.

No segundo capítulo a pesquisadora explica sobre o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos da pesquisa. No terceiro capítulo a pesquisadora discorre sobre a prática pedagógica da Educação Ambiental no ensino fundamental, objetivando a reflexão sobre as práticas docentes e a formação em Educação Ambiental. No último e quarto capítulo, promove o debate sobre a experiência vivida com a oficina e análises dos dados coletados na escola pesquisada, através dos questionários aplicados aos alunos, professores e da coordenadora, bem como a análise do PPP.

No subtítulo *Formação em Educação Ambiental*, Alves (2012) expõe que a universidade tem duas funções, formar professores para atuar em diferentes níveis escolares e desenvolver pesquisas, metodologias educativas baseadas na interdisciplinaridade e na investigação.

Desse modo, a formação ambiental proporcionada na universidade seja capaz de formar professores que identifiquem e resolvam problemas socioambientais por meio do ensino-aprendizagem no processo educativo da escola, que na sua prática educativa trabalhe em ações interdisciplinares e crítica-reflexivas envolvendo toda a comunidade interna e externa da escola. Parafraseando com essa afirmação Alves (2012) considera que é “muito importante em qualquer profissão docente à relação teoria e prática, para o desenvolvimento da educação ambiental no que diz respeito os saberes teóricos articulados com os da prática”.

Por fim, a monografia intitulada *Educação ambiental e pedagogia: a prática docente no ensino fundamental em uma escola pública no Município de Miracema do Tocantins* considera que a formação docente concedida pela universidade deve estar focalizada na concepção de educação ambiental crítica, desse modo é necessário que durante a formação e na atuação, o profissional entenda a importância de “traçar uma rota questionadora sobre desenvolvimento da prática ambientalmente correta, é preciso que sejamos críticos e não ingênuo diante das situações ambientais é necessário sermos



dialéticos, tomar posições e desafiar o futuro com base em transformações inovadoras”. (ALVES, 2012, p.50).

Após apresentação da pesquisa de Alves (2012) seguirei para Oliveira (2012).

#### 4.1.4 O trabalho docente na educação infantil em busca de especificidade

A pesquisa realizada por Oliveira (2012) que recebeu o título citado tem como foco a discussão da especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil. A pesquisa é de caráter bibliográfico, teve como elementos de apoio teórico a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB, de 17 de novembro de 2009).

Com isso, a pesquisadora estrutura seu TCC em 4 capítulos, sendo que, no primeiro capítulo descreve-se sobre a história da Educação Infantil no Brasil e análise dos principais documentos legais que regulamentam a educação infantil. No segundo capítulo discute sobre a especificidade da docência na educação infantil e no terceiro ocorre o debate sobre formação docente para a educação infantil, pontuando os conflitos e as disputas políticas que interferiam e interferem no processo de consolidação da educação como política pública.

No capítulo 4, *formação docente para a Educação Infantil*, Oliveira (2012) considera que a formação docente não tem que concentrar-se apenas na instrumentalização do trabalho, mas, precisa também ser uma formação que compreende a realidade objetiva e problematizada das próprias vidas e do trabalho estruturadas na sociedade em que se inserem.

Percebe-se assim que tanto na formação inicial quanto na continuada os conhecimentos teóricos devem estar ligados às reflexões das práticas em sala de aula, isso pode direcionar a ação docente a uma intervenção mais satisfatória nas situações de ensino-aprendizagem. Com isso, durante o processo de formação docente não deve ser apenas perpassado por questões ligadas à ordem técnica, que instrumentalizem a prática, mas, questões de ordem política, filosófica, artística, ou seja, elementos que contemplem emancipação dos sujeitos.

Seguindo a concepção de formação docente para a emancipação dos sujeitos e de professores reflexivo a pesquisa monográfica específica que a formação continuada deve ser um processo que possibilita ao profissional refletir sobre sua prática, seu papel na educação infantil e sobre as características e necessidades dos alunos com quem trabalha,

entretanto, “na maioria das vezes a formação continuada é desenvolvida na perspectiva compensatória, com objetivos de suprimir carências” (OLIVEIRA, 2012, p.38).

Oliveira (2012) afirma que para que essa concepção de formação docente do profissional da educação infantil se concretize nas universidades é preciso que o processo de formação esteja pautado na construção de pesquisas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar sobre o desenvolvimento e a educação de crianças de zero a seis anos dentro dos contextos de desenvolvimento encontrados na materialidade brasileira.

Contudo, para isso acontecer é necessário ter uma articulação entre os professores das instituições de educação infantil, pesquisadores da educação, universidades e Estado com o objetivo de construir políticas para o desenvolvimento de uma formação que possa entender as especificidades da educação infantil e da atuação docente nesse âmbito.

Agora irei iniciar análise da monografia de Soares (2013).

#### 4.1.5 A formação do professor numa perspectiva da Tecnologia Assistiva

O TCC de Soares (2013) tem como objetivo analisar a formação do professor, numa perspectiva da Tecnologia Assistiva, enquanto recurso para auxiliar no trabalho docente como mecanismo para viabilizar a aprendizagem e suprir as necessidades dos alunos. Como metodologia foi realizada pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e paralelamente a esses estudos foram feitas coletas de dados por meio do questionário T. A. E (Tecnologia Assistiva para a Educação) que foi aplicado em duas escolas de Ensino Fundamental da Cidade de Miracema do Tocantins, sendo que uma delas possui sala multifuncional e a outra não.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Soares (2013) está dividido em 4 capítulos, a saber: no primeiro capítulo ocorre a contextualização histórica da Educação Inclusiva; no segundo capítulo acontece o debate sobre a formação acadêmica para o processo de ensino inclusivo; no terceiro capítulo analisa a importância da Tecnologia Assistiva como instrumento de auxílio para as práticas pedagógicas dos docentes. E no quarto e último capítulo, apresenta os resultados da coleta de dados do questionário T.A.E.

No segundo capítulo ao debater sobre *formação de professores para o ensino inclusivo* Soares (2013) ressalta que a formação inicial é um espaço onde o futuro professor adquire conhecimentos, atitudes e valores, considerados pela mesma como subsídios para trabalhar.

Mas, apenas isso não é importante para uma formação inicial eficaz, é necessário também que durante esse processo inicial as universidades formadoras de professores coloquem seus alunos com o debate da diversidade no contexto escolar. Vale ressaltar que isso não deve acontecer só teoricamente, mas sim com uma articulação entre a teoria e prática na formação inicial. Para confirmar essa afirmativa Soares (2013, p. 21) considera que “o futuro professor durante sua formação inicial deve ter o contato direto com a realidade para que possa perceber a complexidade da prática pedagógica, porém ele terá que lidar com esta situação desde o início do curso no qual irá atuar”.

Agregada a essa articulação deve estar a reflexão, pois é “através da reflexão que se constrói um saber que avalia a compreensão das experiências que vivenciam, tornando assim um importante aliado para a formação do mesmo.” (id. Idem.).

Por fim, a formação docente inicial deve ter articulação entre teoria e prática e; também reflexiva, pois será nesse modelo que os futuros professores terão uma formação que lhes possibilite identificar as necessidades educacionais de cada educando e de ser um agente atuante na realidade.

Continuarei a análise com a monografia de Assunção (2014).

#### 4.1.6 Concepções de professores sobre a educação infantil: elementos para a formação docente

A monografia tem como objetivo conhecer a atuação do profissional docente na Educação Infantil, bem como o processo de formação desses profissionais. O estudo é uma pesquisa qualitativa e tem como técnica a coleta de dados, entrevista com professoras de uma das creches públicas do município de Miracema-TO.

A pesquisa está estruturada em 3 capítulos, são eles: no primeiro acontece a abordagem do processo histórico da criança no Brasil e seus marcos legais. No segundo capítulo ocorre o debate sobre pesquisa qualitativa em educação e análise das respostas obtidas durante a entrevista. E no terceiro e último capítulo, é a discussão sobre a formação docente para educação infantil.

Em destaque o terceiro capítulo, *formação docente para a educação infantil*, Assunção (2014) afirma que a formação docente para a Educação Infantil deve superar o paradigma que os professores para a educação infantil sejam apenas mulheres. Essa percepção ocorre pelo fato que a sociedade atribui à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a criança, em uma visão associada à maternidade.

Sendo assim, percebemos uma visão preconceituosa sobre o trabalho docente na educação infantil, que é tido como um trabalho amoroso e ligado ao dom, o que pode acarretar certo desprezo pela atuação profissional e em consequência baixas remunerações. É necessário que as universidades rompam com esse paradigma, para isso é preciso que ofereçam referenciais teórico-práticos que considera a educação infantil, especificamente as creches, não apenas ligado aos cuidados com crianças, mas sim, responsável por propiciar experiências que ajudem a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas (atenção, memória, raciocínio, entre outras). Nessa perspectiva, Assunção (2014, p. 24) considera “(...) a necessidade de se constituir referenciais teórico-práticos para superar criticamente a docência atrelados a imagem de mulheres, o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo”.

É necessário que durante o processo de formação docente tenha como principal objetivo a criação de mecanismos que proporciona ao acadêmico uma formação contínua, fazendo com que sua formação inicial haja qualidade e vivencia junto à prática situações do contexto escolar que dê uma base e uma referência do que é ser docente da Educação Infantil. Com isso Assunção (2014) afirma que:

O processo de formação dos profissionais da Educação deve ter como objetivo principal auxiliar estes profissionais no desenvolvimento de estratégias que possibilitem conhecer e compreender o conceito de infância e de identidades sociais, assim como proferir ações inseridas num currículo que idealize o conhecimento como uma construção ativa, a partir de novos suportes teóricos. (ASSUNÇÃO, 2014, p.28).

Por fim, o pedagogo tem que aperfeiçoar a cada dia e não fica apenas no que conhece e acredita enquanto mediador do conhecimento, pois, esse profissional é um agente transformador do processo educativo no contexto escolar no qual está inserido. (id. Idem.)

#### 4.1.7 A importância do estágio para a formação docente

Esse estudo realizado no ano de 2018 como requisito para a formação em pedagogia trata de “sistematizar a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado da turma de concluintes 2017/1” Oliveira (2018). A autora relata que metodologicamente utilizou a pesquisa qualitativa e a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados. A monografia está dividida em 3 capítulos, a saber: no primeiro a escritora apresenta três monografias que debatem sobre a vivência do Estágio Supervisionado no curso de

Pedagogia (licenciatura), são eles: Jesus (2008), Silva (2009) e Neves (2011). No segundo capítulo ocorre a discussão sobre os dois procedimentos metodológicos utilizados, pesquisa qualitativa e a entrevista estruturada. No terceiro e último capítulo está a análise dos dados obtidos nas entrevistas feitas com a turma de concluintes de 2017/1.

Baseado em suas análises Oliveira (2018) considera que ao longo do tempo o estágio sofreu grandes alterações na perspectiva histórica, porém, no início o estágio não era pautado na relação de formação do pedagogo. Sobre o papel do estágio Oliveira (2018), afirma que:

[...] o estágio deve proporcionar ao aluno um leque de experiências, pois, é neste momento da sua formação que o educando tem a oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido no decorrer do curso. Além disso, é parte fundamental na formação do professor, onde o aluno relaciona teoria e prática, como também conhece a realidade da profissão que escolheu exercer. Ou melhor, é um momento em que o aluno mostra sua criatividade e, principalmente, independência. (OLIVEIRA, 2018, p.13).

Percebe-se que o estágio não é apenas um simples cumprimento das exigências curriculares da formação, neste momento ocorre à oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Pode ser considerado também um importante meio de integração entre universidade, escola e comunidade. Mas, os cursos de formação docente não podem deixar para o estágio o papel da obtenção da experiência prática aliada aos conhecimentos teóricos, este processo de articulação deve ser vivenciado em todo momento da formação acadêmica.

A escritora ressalta ainda que o estágio não é importante somente para aqueles que estão em sua primeira graduação em licenciatura e que não teve ainda contato com o mundo da escola. O processo do estágio deve ser de destaque também para aqueles que estão no segundo curso de formação em licenciatura e que de certo modo tenha vivência com o contexto escolar, pois neste momento, o docente em formação pode refletir sobre sua prática pedagógica que já vem sendo desenvolvida.

Oliveira (2018) também discorre sobre as disciplinas de fundamentos e metodologias existentes no curso de Pedagogia no campus de Miracema, aonde afirma que estas estão centralizadas exclusivamente nas teorias, com isso o curso repassa a concepção de que há uma desvinculação entre teoria e prática, deixando esse momento apenas para o estágio.

Com isso, essas disciplinas na maioria das vezes são vistas sem relevância no período de estágio, pois, elas não estariam de certo modo conduzindo à orientação para uma

prática pedagógica refletiva atuante no processo de aprendizagem, nem tão pouco, sistematizando os pontos relevantes que deverão ir ao encontro do que está acontecendo além dos muros do curso de Pedagogia.

Após apresentação do trabalho de Oliveira (2018) segurei agora para Santos (2018).

#### 4.1.8 Educação e novas tecnologias digitais: estudo de caso do uso pedagógico do aparelho celular no curso de Pedagogia do Campus Universitário de Miracema do Tocantins

O forte deste Trabalho de Conclusão de Curso objetivou conhecer a utilização do aparelho celular no processo de ensino aprendizagem no âmbito acadêmico. A pesquisa é de caráter descritivo de abordagem baseada na pesquisa qualitativa com enfoque na corrente filosófica fenomenologia e pesquisa de campo, caracterizado pelo estudo de caso. É dividido em 4 capítulos, no primeiro ocorre a caracterização do procedimentos metodológicos; no segundo discorre sobre os aspectos históricos acerca do surgimento das tecnologias; o terceiro debate sobre a formação de professores por meio das novas tecnologias educacionais e no quarto e último capítulo acontece a amostragem do resultados obtidos através da pesquisa de campo e suas análises.

No capítulo três, no subtítulo nomeado de *Formação de professores em meio as novas tecnologias educacionais*, inicialmente descreve-se sobre o contexto histórico da formação do professor, especificamente a história do curso de Pedagogia. Continuamente, o pesquisador afirma que devido à sociedade contemporânea está cada vez mais mediada por tecnologias de informação e comunicação é necessário que o curso de Pedagogia repense sua organização curricular, esteja focalizado em uma organização inovadora e que estabeleça novas relações entre a teoria e prática, visando oferecer novas condições de trabalho coletivo, interdisciplinar e que permita que durante a formação acadêmica o estudante se situe criticamente neste novo espaço tecnológico.

Com isso, é preciso que ampliem e invistam mais na formação docente para atuar em conjunto com as novas tecnologias que estarão presentes no ambiente escolar. É muito importante que no contexto escolar o professor saiba ensinar como e quando os recursos tecnológicos devem ser usados pelos alunos, tendo autonomia para direcionar a capacidade dos alunos de usar o recurso em seu próprio benefício, redefinindo assim o uso inadequado e proporcionando habilidades de uso adequado tanto no contexto escolar, quanto fora dele. Parafraseando com essa afirmação, Santos (2018) considera que:

[...] o professor precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la, uma vez que, esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, assim estimulando o trabalho individual e apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses. (SANTOS, 2018, p. 36).

Por fim, é urgente redefinir o papel da formação docente, pois, “a complexidade de suas tarefas exige uma formação inicial e continuada totalmente nova, sinalizando para uma tendência de se agruparem em torno da ideia de reflexão”. (OLIVEIRA, 2018, p.36).

O penúltimo trabalho analisado será de Corado (2019).

#### 4.1.9 Contribuições de Paulo Freire para a formação docente

A presente monografia tem como objetivo estudar a obra *Pedagogia do Oprimido*, relatando as concepções do trabalho docente presente na obra e também debater sobre a formação do pedagogo na atualidade. Tem como procedimento metodológico a pesquisa de cunho qualitativa bibliográfica, sendo que o principal referencial teórico é o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. A monografia está dividida em três capítulos; no primeiro ocorre relato da história de Paulo Freire; no segundo capítulo é o estudo do livro *pedagogia do oprimido*, identificando algumas concepções de trabalho docente e o terceiro e último, apresenta reflexões sobre formação do pedagogo na atualidade.

O terceiro capítulo é nomeado de *Debate acerca da formação do pedagogo na atualidade e experiência na academia*, mas, antes de adentrar ao debate o autor relata os aspectos históricos do curso *Pedagogia*, ressaltando sobre identidade, leis e diretrizes que normaliza o curso.

Após esse debate, Corado (2019) considera que os ingressantes do curso superior em formação docente inicialmente se deparam com críticas sobre os métodos dos professores que estão no contexto escolar, porém, a partir da vivência no contexto escolar percebe-se uma realidade totalmente diferente daquela dita dentro das universidades. Diante disso, o professor percebe a existência de barreiras burocráticas colocadas para impedir mudanças que são necessárias à escola, e em alguns casos essas barreiras são superadas.

Em outro momento, o autor demonstra preocupação referente à narrativa de conteúdos, pois sabe-se que durante a formação e na atuação docente é necessário que o professor veja o aluno como sujeito do conhecimento e não mero receptor de informações,

neste contexto é válido o esforço no sentido de envolver os alunos nas aulas, propiciando assim momentos de interação.

Corado (2019) considera que o sucesso da formação acadêmica em sua maioria depende da responsabilidade dos acadêmicos, por outro lado, a maior parte dos estudantes não sabe de fato o que quer realmente, isso torna a tarefa de educar crianças mais trabalhosa. A complexidade de uma formação passa despercebida quando teria que entender o papel que se deve desempenhar como educador, papel este que busque pensar e refletir acerca de uma formação crítica.

Por fim, para um desenvolvimento de uma formação na perspectiva crítica, é necessário que durante a formação o aluno se questione sobre por que o ensino é valioso, não se limitando aos questionamentos sobre como fazer, ou seja, pensando sobre o sentido do que faz e desenvolvendo seu próprio conhecimento crítico, para que quando o estudante se tornar professor possa estabelecer um ensino direcionando a formação de cidadãos críticos e não meros reprodutores.

Finalizarei esta análise com a monografia de Sousa (2010).

#### 4.1.10 O ensino de arte no contexto escolar: reflexões sobre a 1ª fase do ensino fundamental

Essa monografia tem como objetivo conhecer o percurso histórico do ensino de Artes no Brasil e sua inserção como disciplina na educação básica. O processo metodológico ocorreu em três etapas, à primeira foi pesquisa bibliográfica, a segunda foi análise dos documentos, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFT – Campus de Miracema, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e os planos de aulas dos professores; e por último a pesquisa de campo em duas escolas de Miracema-TO que se deu através de questionário semiestruturado. Sendo assim, o trabalho foi estruturado em três capítulos, no primeiro capítulo apresenta o percurso histórico da Arte até os dias atuais; No segundo capítulo apresenta inicialmente o conceito de Arte e logo após relata uma reflexão sobre a formação docente para o ensino da Arte no Brasil; no terceiro e último capítulo, acontece amostragem do resultado da pesquisa de campo.

No segundo capítulo intitulado de *Arte e formação de professores* Sousa (2019) inicialmente conceitua Arte e reflete sobre sua importância dentro da escola. Após esse momento debate sobre a formação docente para o ensino da Arte. No primeiro momento a pesquisadora discute sobre a polivalência fazer parte da formação dos professores de Arte.



A formação nesta perspectiva se fundamenta na apreensão de todo o conteúdo de arte por parte do professor, sem uma formação específica para isso, a legislação que assegura essa formação faz com que o profissional se responsabilize por lecionar todas as linguagens de Artes, causando certa deficiência nas especificidades de cada um.

Pode-se considerar esse modelo de ensino apoiado na pedagogia tecnicista, pois não valoriza em momento algum os conhecimentos em Arte, com isso, valoriza os métodos de ensino desta categoria que se preocupa apenas em transformar professores e alunos em meros receptores e executores de projetos e conteúdos elaborados sem nenhum vínculo com o contexto social.

Entretanto, é necessário que durante o trabalho docente tenha-se compromisso com um projeto educativo que reformule qualitativamente a escola, para isso é necessário um desenvolvimento em profundidade dos saberes pedagógicos que são importantes para um trabalho competente. Isto se dará através de um amplo estudo teórico-prático que garanta ao educador uma boa formação acadêmica. Parafraseando com essa ideia, Sousa (2019, p.37) afirma que “na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e experiências”.

Sousa (2019) afirma que nos cursos de formação para o ensino de Arte há pouca valorização sobre cultura e história da Arte, dando ênfase nas técnicas de recorte, colagem, pintura, dobradura, ou seja, uma repetição mecânica que desumaniza o conceito, ensino de Arte e conseqüentemente a formação do professor.

Sousa (2019) considera que:

[...] é necessário que a formação do professor de Arte seja alicerçada na reflexão, na autonomia e na valorização e profissionalização, enquanto sujeito primordial para o desenvolvimento intelectual de si mesmo e do estudante, e este processo formativo se complementa no trabalho teórico-prático, no espaço educativo, na docência do ensino de Arte. (SOUSA, 2019, p. 38).

Por fim, percebe-se que é importante que a formação do professor de Arte esteja estruturada na reflexão, autonomia, valorização e profissionalização da disciplina.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei identificar e analisar concepções de formação docente presentes nas monografias, no entanto, as leituras das monografias produzidas no âmbito do Curso de Pedagogia no período de 2010 a 2019, indicaram a existência de apenas uma concepção, a crítica reflexiva, permeando todas as monografias tomadas como referência neste estudo.

A partir da pesquisa e considerando a elaboração da escrita desse estudo, pode-se constatar que desde a sua criação o curso de Pedagogia passou por uma sucessão de ambiguidades e indefinições, a identidade profissional do pedagogo esteve questionada devido ao curso não ter um campo de atuação profissional específico. O curso de Pedagogia sofreu reformulação de cunho normativo e operacional, entretanto, essas medidas ficaram restritas as mudanças na estrutura curricular, nas quais em alguns momentos colocou o curso na perspectiva de formar tanto o pedagogo especialista, técnico em educação, quanto o pedagogo docente.

É importante que a organização curricular do Curso de Pedagogia ofereça ao estudante uma formação apropriada para que possa atuar no ensino, na gestão e na pesquisa educacional, baseado na concepção de que a formação abrange uma visão ampla e aprofundada dos processos educativos por meio de estudos teóricos- práticos.

Notou-se na pesquisa que a formação do pedagogo estar embasada no aspecto crítico-reflexivo, que envolve a complexa pluralidade do campo educacional. É preciso mediar um processo de aprendizagem voltado para a formação integral do sujeito de pensamento fragmentado, acrítico, alienado das questões socioculturais e políticas.

As pesquisas realizadas nos 10 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos acadêmicos do curso de Pedagogia do Campus de Miracema – TO apontam quase de uma forma unânime a necessidade do curso oferecer uma formação na qual o professor entenda o contexto escolar como um todo, ou seja, que a universidade ofereça suporte teórico e prático, com isso, será possível que os discentes percebam a realidade que vivenciará durante sua carreira profissional e que compreenda que a formação docente não se limita apenas ao espaço acadêmico.

Considerando alguns TCCs pude perceber que a formação docente deve estar engajada na emancipação, em uma perspectiva crítica e reflexiva. Muitos autores consideram que o acadêmico ao se deparar com essas concepções pode possibilitar um olhar mais atento e comprometido com a sua prática pedagógica.

Por fim, os resultados obtidos contribuíram de maneira significativa para uma compreensão acerca da formação docente presente nas monografias produzidas no curso de Pedagogia-UFT.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Telma Ribeiro. **Educação ambiental e pedagogia: a prática docente no ensino fundamental em uma escola pública no Município de Miracema do Tocantins - TO.** Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema - Curso Pedagogia, 2012.

ASSUNÇÃO, Maria Bonfim Pereira de. **Concepções de professores sobre a Educação Infantil: elementos para a formação docente.** Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema - Curso de Pedagogia, 2014.

BRASIL. Decreto-lei Nº 3.454, DE 24 DE JULHO DE 1941. **Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, p. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96.** Brasília: Mec/SEF/COEDI, 1996.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso: 09 Out. 2019.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. **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.** Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file). Acesso: 09 Out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBP**AE – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

CORADO, Josivan Vieira. **Contribuições de Paulo Freire para a formação docente.** 2019. 69 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2019.

DIAS, Santana Barbosa. **Formação dos profissionais não docentes da educação: estudo do programa Profucionário.** 2010. 63 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

Galvão, Iranete Fonseca. **A construção da rotina de atividades na creche.** 2014. 31 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. Olhar de professor,** Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 11-33. 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 22 Out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar,** Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia2/apedagogiaepedagogos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/apedagogiaepedagogos.pdf). Acesso em: 10 Nov. 2019.

NUNES, Cleiciane Américo. **Organização do currículo na educação infantil.** Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema - Curso Pedagogia, 2010.

OLIVEIRA, Vilma Bonifácio Domingues de. **O trabalho docente na educação infantil em busca de especificidade.** Monografia (graduação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia, 2012.

OLIVEIRA, Bruna de. **A importância do estágio para a formação docente**. 2018. 39 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pedagogia, Ciência da educação?**. 2. ed. São Paulo : Cortez; 1998.

PIRES, Ledi Dias de Andrade. **A importância de brincar na educação infantil**. 2013. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2013.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6,n.19,p.37-50, set./dez.2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> . Acesso em: 22 Agosto 2019.

SOUSA, Brenda Faria Braga de. **O ensino de arte no contexto escolar: reflexões sobre a 1º fase do ensino fundamental**. 2019. 62 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2019.

SANTOS, Danilo pinto. **Educação e as novas tecnologias digitais: estudo de caso do uso pedagógico do aparelho celular no curso de pedagogia do campus universitário de Miracema do Tocantins**. 2018. 63 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silva Bissalli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SANTOS, Simone Azevedo dos. **Profissão docente: desafios do exercício profissional dos de uma escola no município de Miracema do Tocantins**. 2012. 45 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2012.

SANTOS, Maria das Dôres Ferreira dos. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental: conceitos e práticas**. Monografia (Graduação) – Fundação Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema - Curso de Pedagogia, 2012.

SOARES, Imér Angela. **A formação do professor numa perspectiva da Tecnologia Assistiva**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema - Curso de Pedagogia, 2013.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14,n.41,p.165-189,jan./abr.2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 22 Agosto 2019.