



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

**LAUDICÉIA GOMES DA CONCEIÇÃO**

**UM ESTUDO DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS DE  
MIRACEMA**

**MIRACEMA DO TOCANTINS, TO**

**2023**

**Laudicéia Gomes da Conceição**

**Um estudo de egressas do curso de Pedagogia da UFT/campus de Miracema**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de Licenciatura. Sob orientação do Professor Dr. Antônio Miranda de Oliveira.

Miracema do Tocantins, TO

2023

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

---

L371e Conceição, Laudicéia Gomes da.  
Um estudo de egressas do curso de Pedagogia da  
UFT/campus de Miracema. / Laudicéia Gomes da Conceição. –  
Miracema, TO, 2023.  
69 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do  
Tocantins - Câmpus Universitário de Miracema - Curso de  
Pedagogia, 2023.

Orientador: Antônio Miranda de Oliveira

1. Formação. 2. Pedagogia. 3. Docência. 4. Egressas. 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).**

LAUDICEIA GOMES DA CONCEIÇÃO

UM ESTUDO DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS DE  
MIRACEMA

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de Licenciatura, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira.

Data de aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2023

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira - Orientador – UFT.

---

Prof<sup>a</sup>. Esp. Thallyta Teixeira Silva Rodrigues – Avaliadora – UFT.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima – Avaliadora – UFT.

Dedico este trabalho a minha família, com amor e carinho a todas as pessoas que sempre estiveram ao meu lado e que me apoiaram.

## **AGRADECIMENTO**

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me possibilitado esperança e fé para nunca desistir em meio aos conflitos e desafios desta jornada.

Ao apoio do meu marido “Alessandro Eterno” que nunca mediu esforços para me apoiar.

À minha mãe, guerreira, sempre foi forte e determinada, e que faz parte da minha história de vida.

Às minhas irmãs que sempre me ajudaram quando precisei, e meu irmão que não se encontra mais entre nós, mas sempre permanecerá no meu coração.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira, por ter me direcionado nesta etapa final do TCC.

Por fim, agradeço a mim mesma pelo meu esforço e determinação em concluir um curso superior, superando inúmeras dificuldades e que me proporcionou conhecer mais do meu curso, experiências novas e novos conhecimentos.

## RESUMO

O presente trabalho é a monografia de conclusão do Curso de Pedagogia e teve como objetivo “diagnosticar as contribuições da formação inicial no exercício profissional de egressos do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema”. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, baseada em autores que discutem a temática, bem como em documentos (PPP do Curso de Pedagogia) e ainda mediada por uma pesquisa de campo realizada com quatro egressas do Curso de Pedagogia e que estão integradas ao mercado de trabalho, exercendo atividades docentes em escolas de educação básica ou em órgãos de gestão do sistema de educação. Na primeira e segunda parte do estudo optou-se por apresentar elementos históricos acerca do Campus de Miracema, pensando suas origens no contexto da Unitins e posteriormente no contexto da Universidade Federal do Tocantins, bem como um breve histórico acerca do curso de pedagogia no Brasil, alguns elementos legais que embasam o debate sobre o curso e mudanças pelas quais passou. Atribuímos a terceira seção, grande relevância pelo fato de ser etapa importante no processo da construção do trabalho, no qual apresentou-se a sistematização dos resultados da pesquisa de campo, visando a qualidade, com os sentidos dos dados pesquisados, a partir do movimento de leitura, coleta, organização e conteúdo das informações articuladas na pesquisa de campo realizada com as egressas. Constatou-se que o curso de pedagogia da UFT, Campus Miracema é um curso de qualidade, que tem muita contribuição para a educação nacional. As falas das egressas revelam que o curso de Pedagogia tem que proporcionar uma proximidade entre a universidade, a realidade dos professores e os problemas reais existentes na escola. É fundamental a ideia de ampliar e aprofundar o diálogo entre a UFT, Campus de Miracema e as escolas de educação básica, no sentido de socializar experiências dos docentes em formação (egressos/as) e dos docentes formadores, fortalecendo as identidades docentes pelo trabalho, com os discentes em formação no âmbito do curso de pedagogia.

**Palavras-chave:** Formação. Pedagogia. Docência. Egressas. Diálogo.

## ABSTRACT

This work is the conclusion monograph of the Pedagogy Course and aimed to “diagnose the contributions of initial training in the professional practice of graduates of the Pedagogy course at UFT/Campus de Miracema”. The research was developed in a qualitative perspective, based on authors who discuss the theme, as well as on documents (PPP of the Pedagogy Course) and still mediated by a field research carried out with four graduates of the Pedagogy Course and who are integrated into the market of work, carrying out teaching activities in basic education schools or in management bodies of the education system. In the first and second part of the study, it was decided to present historical elements about the Miracema Campus, thinking about its origins from, in the context of Unitins and later in the context of the Federal University of Tocantins, as well as a brief history about the pedagogy course in Brazil, some legal elements that support the debate about the course and changes it went through. We attribute great importance to the third section because it is an important stage in the process of building the work, in which the systematization of the results of the field research was presented, aiming at quality, with the meanings of the researched data, from the movement of reading, collection, organization and content of the information articulated in the field research carried out with the graduates. Furthermore, it is possible to verify that the pedagogy course at UFT, Campus Miracema is a quality course, which has a lot of contribution to national education. The speeches of the graduates reveal that the Pedagogy course has to provide a proximity between the university, the reality of the teachers and the real problems existing in the school. The idea of expanding and deepening the dialogue between the UFT, the Miracema Campus and the basic education schools is essential, in order to socialize the experiences of teachers in training (graduates) and teacher trainers, strengthening teaching identities through work, with students undergoing training within the scope of the pedagogy course.

**Keywords:** Formation. Pedagogy. Teaching. Graduates. Dialogue.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular, em vigor, do Curso de Pedagogia.....	34
Quadro 2 - Questões que fundamentaram a pesquisa de campo.....	38
Quadro 3 - Local e tempo de trabalho das participantes da pesquisa.....	41

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFT	Universidade Federal do Tocantins
EDURURAL	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
CEFOPE	Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Pedagógico-Político
CONSEPE	Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
CEE	Conselho Estadual de Educação.
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
	<b>SEÇÃO I .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ORIGENS DO CAMPUS DE MIRACEMA: UNITINS/UFT .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Origens do campus e do curso de Pedagogia em Miracema: UNITINS e UFT .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>Alguns elementos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema .....</b>	<b>22</b>
	<b>SEÇÃO II .....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>SITUANDO AS ORIGENS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Historiando o curso de Pedagogia .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>O Curso de Pedagogia no debate de entidades docentes .....</b>	<b>29</b>
	<b>SEÇÃO III .....</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS DE MIRACEMA .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Rediscutindo alguns elementos .....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa surgiu a partir das participações nas atividades de ensino e pesquisa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins - UFT / Campus de Miracema, além das relações com as diferentes disciplinas do currículo do curso. O interesse no campo da pesquisa foi importante neste processo e tivemos apoio do Grupo de Pesquisa EDURURAL<sup>1</sup>.

O estudo desse tema é de grande importância para todos, principalmente para os acadêmicos do curso de Pedagogia e futuros docentes, que tenham interesse em saber como o ensino-aprendizagem é desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins - UFT/Campus de Miracema e como a formação é ofertada para estes alunos.

Assim, definiu-se como objetivo principal desta pesquisa, diagnosticar as contribuições da formação inicial no exercício profissional de egressos do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema, e para alcançar esse propósito, geramos objetivos específicos buscando identificar os que já estão integrados ao trabalho docente com educação infantil e anos iniciais, apresentar e discutir os marcos legais e também identificar e analisar os conhecimentos e experiências oriundos da formação inicial aplicados na prática docente dos egressos, bem como verificar se a formação inicial ofertada está de acordo com a realidade sociocultural do Brasil e com a formação exigida pelas diretrizes nacionais.

Diante desses fatos, surgiram algumas indagações: O Curso de Pedagogia que conhecemos hoje, com suas diferentes abordagens de formação e tendo como objetivo principal preparar para a docência, foi sempre assim? E quais as principais mudanças de concepção formativa viveu ao longo de sua história?

Buscamos contribuir com esta pesquisa, baseando-nos nas fundamentações teóricas, almejando fortalecer a Pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia, a construção de um ambiente formativo favorável à produção do conhecimento, de discursos e debates amistosos e enriquecedores, de ação pedagógica. Percebemos, também como contribuição, os recursos constituintes para

---

<sup>1</sup> O Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural (Edurural) foi criado em 2007 e atualmente está organizado em três linhas de pesquisa: Educação, Território, Povos Indígenas, Camponeses e Quilombolas, Estado, Educação, Subjetividade e Sociedade, e Formação Docente e Processos Educacionais. Saber mais em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/22876-campus-de-miracema-realiza-vi-seminario-do-grupo-de-pesquisa-edurural>>

compreensão da prática docente na dimensão social da formação humana e política (FREIRE, 1996).

Ao nos dedicarmos a refletir sobre a formação dos discentes de Pedagogia e da interpretação das egressas sobre a educação obtida, nos propomos a refletir sobre como a universidade dispõe as atividades pedagógicas e como as propostas metodológicas são organizadas no espaço institucional de acordo com o plano de atividades desenvolvidas, a formação realizada ao longo dos quatro anos de curso são aplicadas pelas egressas na busca por solução para as dificuldades encontradas na escola, além de averiguar se as egressas reconhecem a importância e a necessidade de formação acadêmica e profissional e se o aperfeiçoamento contínuo é investimento de qualidade para a formação pessoal, social e política.

Almejamos, com esse trabalho, contribuir para uma reflexão do assunto de forma crítica, analítica, argumentativa e reflexiva, pois entendemos a relevância de abordar o assunto na universidade, na escola e na sociedade, onde a conscientização e valorização do educador se articula desde a formação inicial. É importante o estudo sobre as perspectivas das egressas do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema, na busca por aprimorar as ações desenvolvidas na universidade contestando as relações sociais para as questões de qualidade de vida presentes na contemporaneidade.

Fez-se uma pesquisa qualitativa, documental e de campo. Para a pesquisa documental recorreu-se à leitura de obras pertinentes ao objeto de estudo a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, dos decretos n.º 3.554, de 2000, nº 2.302, de 1997, nº 3.276, de 1999, dos Projetos Pedagógicos Curriculares da UFT (2007; 2018), bem como da Base Nacional Comum Curricular (2018) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1998).

A pesquisa bibliográfica foi fundamentada na leitura de Arroyo (2007), Botelho (2018), Freire (1996), Libâneo (2007), assim como trabalhos das acadêmicas egressas Oliveira (2021) e Sousa (2022) que trabalham na linha da formação de professores para o ensino na Universidade Federal do Tocantins, a importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade e a relação teoria-prática na formação do educador.

A pesquisa de campo foi realizada com quatro egressas do Curso de Pedagogia e que estão integradas ao mercado de trabalho, exercendo atividades docentes em escolas de educação básica ou em órgãos de gestão do sistema de educação. Fez-se contato com as participantes da pesquisa explicitando os objetivos do estudo e informando sobre os procedimentos de coleta de dados, acerca do sigilo das informações prestadas por elas e, todas concordaram em participar do estudo, sem, no entanto, terem seus nomes revelados. Utilizou-se um questionário aberto, conforme Anexo 1: “Questões aplicadas para as egressas entrevistadas” ao final deste trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, baseada em autores que discutem a temática, bem como em documentos (PPP do Curso de Pedagogia) e ainda uma pesquisa de campo realizada com egressas do curso.

Assim, a monografia se encontra organizada nas seguintes seções que se seguem a esta introdução.

A seção I é intitulada *origens do Campus de Miracema: Unitins/UFT* teve-se como objetivo apresentar alguns elementos históricos acerca do Campus de Miracema, a partir de suas origens, no contexto da Unitins e posteriormente no contexto da Universidade Federal do Tocantins, indicando ainda alguns elementos definidores do projeto pedagógico do curso, tomando como referência, principalmente a pesquisa de mestrado do Professor José Carlos da Silveira Freire (2002). Assim discorreremos sobre as origens do campus e do curso de Pedagogia em Miracema: UNITINS e UFT, sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEFOPE de Miracema, o movimento pela implantação de uma Universidade Federal no Tocantins, as decisões tiveram impactos diretos na vida dos alunos matriculados no curso de Normal Superior, alguns elementos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema verificados a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia dos campi presente na matriz curricular do curso.

Na seção II, apresentamos sobre *as origens do curso de Pedagogia no Brasil* onde objetivamos apresentar um breve histórico acerca do curso de Pedagogia no Brasil, os aspectos históricos, alguns elementos legais que embasam o debate sobre o Curso. Iniciamos então, historiando o curso de Pedagogia vendo que estudantes, educadores e o próprio estado são os responsáveis por processos de mudanças no curso de pedagogia. No subtópico, o Curso de Pedagogia no debate de entidades

docentes apresentaremos a estrutura curricular do Curso de Pedagogia ofertada pela UFT, no Campus de Miracema no Quadro 1.

Por fim, na seção III apresentamos *as contribuições da formação inicial no exercício profissional de egressas do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema*, no qual entendemos esta seção como uma etapa importante no processo da construção deste trabalho, visto que apresentaremos a sistematização dos resultados da pesquisa de campo realizado a partir dos questionamentos presentes no Quadro 2, apresentaremos assim as falas das entrevistadas e as discussões a partir das falas e das referências teóricas, apresentamos também o quadro 3 que relaciona com a resposta das egressas entrevistadas. Para finalizar a seção III, discutindo alguns elementos conforme entendimento das respostas do questionário, as entrevistadas mostram uma visão positiva em relação ao trabalho do professor.

## SEÇÃO I

### 2 ORIGENS DO CAMPUS DE MIRACEMA: UNITINS/UFT

Nesta seção nosso objetivo é apresentar alguns elementos históricos acerca do Campus de Miracema, a partir de suas origens, no contexto da Unitins e posteriormente no contexto da Universidade Federal do Tocantins, indicando ainda alguns elementos definidores do projeto pedagógico do curso que foi cursado pela maioria das egressas que participaram desse estudo.

Faremos isso tomando como referência, principalmente a pesquisa de mestrado do Professor José Carlos da Silveira Freire, denominada “A formação de Professores na UNITINS: limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial”, realizada em 2002.

#### 2.1 Origens do campus e do curso de Pedagogia em Miracema: UNITINS e UFT

O território que hoje forma o Estado do Tocantins e que foi desmembrado de Goiás, historicamente viveu diferentes processos de isolamento, seja em relação ao aspecto econômico, bem como em suas dimensões políticas e culturais. O setor educacional, especialmente, tem uma longa história de ausência de ações do poder público.

Durante muitos anos, nesta parte do território goiano não havia ensino superior. Quando ocorreu o processo de criação e implantação do estado pela Constituição Federal de 1988, havia poucas instituições de ensino superior e somente em três cidades: Araguaína, Gurupi e Porto Nacional e os cursos, a maioria eram voltados para a formação de professores.

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que não foi a UFT que inaugurou o trabalho de formação docente nesta região. Outras instituições de ensino superior realizavam essa forma de instrução antes da existência da UFT. Por isso, a ideia de retomar aqui alguns elementos dessa história em razão das origens da UFT que, enquanto instituição de ensino superior, não nasceu do zero. Seu começo está articulado com a Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS.

Em relação ao ensino superior, era escasso nesta região, antes da criação do Estado. Havia faculdades particulares isoladas somente nas cidades de Porto



Nacional, Gurupi e Araguaína, que mantinham cursos na área de humanas e principalmente focados na formação de professores. Mesmo assim os sistemas de ensino no estado careciam de pessoal habilitado.

Após a implantação do estado e tendo a cidade de Miracema do Tocantins como sua primeira capital, o governo do estado decide criar uma Universidade Estadual. Em 1990 é criada a UNITINS – Universidade do Estado do Tocantins. Sobre a criação da UNITINS, Freire afirma o seguinte:

A Universidade do Tocantins - Unitins- é uma Instituição de Ensino Superior (IES) criada pelo Decreto nº 252/90, de 21/02/90, em conformidade com a Lei nº 136/90 que instituiu a Fundação Universidade do Tocantins como sua entidade mantenedora. Autorizada a funcionar pelo Decreto nº 2.0211/90, a Unitins é a única universidade pública estatal do Tocantins. Sua instalação ocorreu em dezembro de 1990, na cidade de Miracema do Tocantins. (FREIRE, 2002, p. 49).

A criação de uma universidade pública no Tocantins, naquele momento, trazia alento para o enfrentamento da falta de acesso ao ensino superior, especialmente das famílias pobres dessa região e também poderia contribuir para qualificar a formação de professores nas escolas. Na citação a seguir, Freire aponta alguns elementos importantes neste processo e considera importante no contexto que se discute aqui.

A UNITINS foi criada como uma instituição multicampi e é implantada em 1991 com três campi em diferentes regiões do Estado: Tocantinópolis, Guaraí e Arraias e sua sede, a Reitoria, na cidade de Miracema do Tocantins, então capital do estado. Neste mesmo ano foi realizado o primeiro concurso público para docentes da UNITINS, aprovando vinte e um candidatos, que seriam responsáveis pela implantação dos três campi da universidade. O primeiro curso a ser implantado foi o Curso de Pedagogia, com o objetivo de atender a formação de professores para os anos iniciais. O primeiro vestibular para esse curso foi realizado utilizando-se no processo seletivo a análise do histórico escolar dos candidatos.

A UNITINS se apresentou como uma instituição muito instável, pois não possuía autonomia na medida em que pudesse ser considerada uma instituição universitária, haja vista que esteve sempre muito vulnerável aos arranjos políticos de quem momentaneamente estava à frente do governo do estado. Foi assim, que esta instituição passou por diversas reformulações<sup>2</sup> e, em 1992 é ampliada sua estrutura multicampi com a criação de campi nas cidades de Palmas, Miracema, Paraíso, Gurupi, Porto Nacional e Araguaína. Nos casos de Araguaína e Porto Nacional os campi foram implantados encampando-se a estrutura de ensino superior já existente, como foi mencionado anteriormente, de acordo com a interpretação de (FREIRE, 2002, p. 49-52).

---

<sup>2</sup> A instabilidade política e administrativa da UNITINS tinha consequência direta para as funções básicas de uma instituição denominada universidade. Mas como garantir algum trabalho acadêmico sério em uma instituição que de 1991 a 2003, por exemplo, teve 14 reitores, conforme testemunho do professor Antonio Miranda de Oliveira, que vivenciou esse processo na instituição.

Especificamente em relação ao começo das atividades do Campus de Miracema, no contexto da Unitins, Freire (2002) situa o ano de 1992 como a criação e implantação do campus, como segue:

O Campus de Miracema tem sua origem datada em 1992, com a implantação do curso de Administração que funcionava com três habilitações: Administração de Empresa, Administração Pública e Administração Rural. Em 1995 foi implantado o Curso de Licenciatura em Matemática e em 1999 a administração superior da UNITINS toma a decisão de não ofertar vagas no vestibular para os cursos do Campus de Miracema (Administração e Matemática) argumentando que a demanda era pequena e que em Palmas a demanda era maior (FREIRE, 2002, p. 55-56).

Neste período, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins celebrou convênios com a UNITINS, voltados para a criação de cursos de formação de professores. Na visão de Freire,

[...] fiel ao receituário do momento, com o objetivo de fazer a formação em serviço, dos seus professores e criou cursos denominados de “Regime Especial”, nas áreas de licenciatura: pedagogia, matemática, biologia e outros, para responderem a esta demanda específica da SEDUC-TO e, em Miracema foi criado um pólo para funcionamento de cursos em regime especial. (FREIRE, 2002, p. 59).

Discutindo ainda essa questão dos convênios, Freire fala assim, abordando as relações entre Unitins, Seduc e a natureza dos cursos ofertados,

Nessa perspectiva, UNITINS e Seduc elaboraram, em outubro de 1997, o projeto dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial. Seu projeto político-pedagógico será por nós discutido mais adiante. Em termos legais, o projeto foi respaldado pelo convênio nº 116/98, celebrado entre Seduc e UNITINS e pela Resolução nº 03/98, da Fundação UNITINS. O convênio nº 116/98 teve como objeto a oferta de cursos de Licenciatura Plena, visando garantir a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, que atuavam na rede estadual de ensino. Já a Resolução nº 03/98 definiu os cursos que foram oferecidos, bem como suas normas de ingresso. A organização e funcionamento dos cursos foram regulamentados pela instrução normativa complementar ao convênio nº 116/98. (FREIRE, 2002, p. 59).

Freire argumenta ainda que a decisão de não ofertar mais vestibular para os cursos de alguns campi é o começo do fim da UNITINS. A Reitoria da UNITINS, por solicitação do chefe do executivo estadual começou um processo de reestruturação da instituição e para isto, era necessário fechar alguns campi. Pois, corriam risco de fechamento os campi de Miracema, Guaraí, Paraíso, Arraias e Tocantinópolis. No processo de discussão dessa reestruturação, decide-se criar o que se denominou de CEFOPE (Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação)

exatamente para atender ao disposto na LDB (Artigos 62 e 63) no que diz respeito à formação do professor, conforme é abordado por (FREIRE, 2002).

Este autor indica ainda em relação a essa questão que,

No processo de reestruturação da UNITINS se confirma o fechamento dos campi de Guaraí e Paraíso; Miracema e Tocantinópolis são transformados em CEFOPE que passam a ofertar o Curso de Pedagogia na modalidade bacharelado, para formar os especialistas e o Curso de Normal Superior, para formar o docente para os anos iniciais. Em Tocantinópolis é ofertado apenas o curso de Normal Superior. Esta medida desmantela as discussões que vinham ocorrendo em torno da formação do pedagogo e esfacela a formação, na medida em que a coloca no centro da histórica crise de identidade do Curso de Pedagogia sem levar em conta os debates que estão ocorrendo pelo movimento dos educadores no Brasil inteiro e as experiências de formação já vivenciadas a partir dos Cursos de Pedagogia existentes nos campi de Arraias, Tocantinópolis, Miracema<sup>3</sup> (FREIRE, 2002, p. 64).

A origem do curso de Pedagogia que hoje existe na UFT, Campus de Miracema, está situada nesse contexto do curso de pedagogia instituído na UNITINS e que tinha como propósito a formação de um bacharel em pedagogia, conforme descrito na citação de Freire acima. Freire (2002, p. 63, apud UNITINS, 1999, p. 1) afirma que a criação do CEFOPE poderia representar:

Uma inovação em termos de estrutura organizacional e acadêmica foi a criação dos Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação - Cefopes. Sua proposta de criação se deu através de ato da reitoria que baixou a Portaria nº 077/99, designando uma Comissão Técnico-Pedagógica para elaborar seu projeto de implantação. Segundo este projeto os Cefopes teriam que incumbir-se de “congregar as políticas públicas educacionais e as diretrizes de formação docente no âmbito da Universidade” (FREIRE, 2002, apud UNITINS, 1999, p.1).

O Estudo de Freire (2002) mostra que o primeiro CEFOPE foi criado no Campus de Miracema para oferecer os cursos de Pedagogia (Habilitação em Administração ou Supervisão Educacional) e Normal Superior para formar o docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo foi criado no campus de Tocantinópolis para oferecer o curso Normal Superior, conforme estava previsto na Resolução nº 036/00, do Conselho Curador da Universidade do Tocantins (FREIRE, 2002, p. 61-62).

Embora a UNITINS buscasse atender as necessidades do Estado em relação à formação de professores, suas ações, nesta área, segundo Freire (2002), “seguiram

---

<sup>3</sup>A matriz curricular do curso existente nestes campi apontava para a formação de um pedagogo generalista, mas a estrutura curricular do curso estava mais próxima do foco na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

a lógica de sua desorganização política e acadêmica” (p.61). Por exemplo, podemos citar o fato de a Unitins propor a formação do pedagogo para as funções de especialistas na escola pública do Tocantins, em um curso de bacharel em pedagogia, quando a própria LDB em seu artigo 67, Parágrafo Único, afirma: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (FREIRE, 2002).

Naquele contexto os integrantes da universidade, sejam docentes que no interior dos campi desenvolviam as atividades formativas dos cursos ou, o corpo burocrático que fazia parte da Pró-Reitoria de Graduação, o próprio Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura tinham conhecimento do debate nacional que envolvia a construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.

Esta perspectiva de formação criou um mal estar muito grande entre os docentes, pois as histórias de formação e de experiências do grupo de docentes do Campus de Miracema estavam articuladas com outro modo de pensar a formação do pedagogo, pois se articula com a ideia de que “a base da formação e da profissionalização do pedagogo é a docência”, e era isto que o Curso de Pedagogia dos campi de Arraias, Tocantinópolis e Guaraí se propunham a fazer, na origem da UNITINS em 1991 (FREIRE, 2002).

Na verdade, a oferta de um curso de Pedagogia bacharelado no Campus de Miracema, com turma única e do Curso de Normal Superior, também com turma única, estava na contramão dos interesses de todos. Os docentes trabalhavam em um curso de bacharelado, mas o tempo todo estavam preocupados em negar o Projeto Pedagógico do Curso para aproximá-lo da docência. Os discentes do curso de pedagogia “felizes por que não seriam professores”, mas ao mesmo tempo preocupados com as regras do sistema de ensino estadual que previa dois anos de experiência docente para o ingresso nas funções de especialistas nas escolas, além do fato de que predominava a prática da indicação política para esses cargos, principalmente de diretor de escola.

Os discentes do Curso de Normal Superior claramente se sentiam marginalizados, “professores diminuídos” e com o agravante de que iam vendo o sistema estadual de educação e diversas prefeituras no estado abrirem concurso público para docente e não incluíam vagas para candidatos formados no Curso de Normal Superior (FREIRE, 2002).

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEFOPE de Miracema, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para reconhecimento, apresenta assim as características do curso:

O Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – do Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFOPE) de Miracema do Tocantins tem como natureza específica a formação do pedagogo, como especialista da educação, nas habilitações de Administração e ou Supervisão Educacional (UNITINS, 2003, p. 15).

O mesmo documento informa que “este perfil formativo está embasado nas discussões atuais acerca da formação dos profissionais da educação” e cita os Decretos de nº 3.276/99 e 3.554/200, o Parecer nº 252/69; o Parecer CNE/CP nº 28/2001 e a própria LDBEN. Afirmando ainda que:

O pedagogo Administrador Educacional e ou Supervisor Educacional é um profissional que poderá exercer suas funções em diferentes espaços como: Instituições de ensino do sistema público e particular de educação; órgãos da administração dos sistemas público e particular de educação; e entidades da sociedade civil: ONGs, Associações, sindicatos e outros que desenvolvam tarefas educativas através de propostas formalizadas ou não (UNITINS, 2003, p. 15).

Freire (2002) informa que a autorização para funcionamento dos CEFOSPE aconteceu por meio do Parecer nº 145/99, do Conselho Estadual de Educação. Segundo o relatório deste parecer, “os CEFOSPE oferecerão cursos de licenciatura e bacharelado em regime regular e especial, bem como programas de pós-graduação e de formação continuada, visando formar e capacitar os docentes e profissionais da educação em geral”. Proposta que faz retroceder as discussões e as práticas em torno da formação de professores no Tocantins.

De acordo com Freire (2002), quando ocorre o movimento pela implantação de uma Universidade Federal no Tocantins, o Campus de Miracema, enquanto unidade da Universidade do Estado do Tocantins - UNITINS passava por um momento complicado, a extinção. Conta com dois cursos: Pedagogia e Normal Superior, mas sem oferta de vestibular e não há entrada de novos alunos, aguardando-se apenas a conclusão das turmas.

O movimento político vitorioso, coordenado pelo movimento estudantil da então UNITINS e das escolas públicas de ensino médio que levantou a bandeira de luta pela criação da UFT, foi de fundamental importância para a permanência do ensino superior público nesta região através do Campus de Miracema (FREIRE, 2002).

O movimento que deu origem a criação e implantação da UFT, a partir da estrutura herdada da Universidade Estadual - UNITINS, defendia que a nova universidade, agora federal, deveria ter uma estrutura multicampi nas mesmas condições da UNITINS, mas o Campus Universitário de Miracema não constava como um dos campi da recém criada Universidade Federal do Tocantins - UFT, pois a Reitoria da UNITINS no processo de negociação que informava todos os bens móveis e imóveis e ainda as questões de ordem acadêmica com o MEC, enviou relatório informando que o Campus de Miracema estava em processo de extinção e, portanto, foi necessária outra luta da comunidade estudantil e política de Miracema até que o Campus fizesse parte da estrutura da UFT (FREIRE, 2002).

Esse contexto deixou sequelas para o trabalho acadêmico do Campus, pois naquele momento o Campus contava com dois cursos: Pedagogia e Normal Superior; um corpo docente composto de dez professores e, não houve destinação de código de vagas para o primeiro concurso de docentes da UFT, sendo necessário em seguida que os outros campi da UFT disponibilizassem códigos de vagas docentes para o Campus de Miracema (FREIRE, 2002).

Assim, é importante situar que a UFT encontrou em Miracema um local para realizar a sua instalação, o Curso de Pedagogia iniciou com um projeto que anunciava uma formação de bacharel tendo como foco principal a administração e a supervisão educacional, com um corpo docente que se esforçava para fazer a formação do docente; e o Curso de Normal Superior para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental, profundamente desacreditado, ao ponto dos alunos que concluíram este curso cobrarem da universidade “uma complementação para se tornarem pedagogos”, como os mesmos diziam, naquele contexto, conforme é descrito por Freire (2002) em suas análises.

Para dar continuação na educação do ensino superior foram encaminhadas duas medidas, ainda em 2003: a primeira foi à decisão de reabrir o vestibular, para os cursos da UFT, no Campus de Miracema; a segunda e que guarda uma relação direta com todas as discussões que apresentaram aqui, foi a decisão de não abrir vestibular para o Curso de Normal Superior na UFT, como assevera (FREIRE, 2002).

Estas decisões tiveram impactos diretos na vida dos alunos que já estavam matriculados no curso de Normal Superior, pois todos tiveram de ser transferidos para o Curso de Pedagogia; mas também exigia outro esforço dos docentes, pois era a oportunidade para corrigir os problemas com a formação do pedagogo e negar (não

ofertar) o Curso de Pedagogia para formar bacharel. Foi neste contexto que os docentes retomaram o Projeto Pedagógico - PPP do Curso de Pedagogia existente e propuseram alterações. Como as condições de emergência para a oferta do curso não permitiam pensar uma nova proposta de formação de acordo com as discussões, experiências e concepções dos docentes e discentes do curso, uma alternativa encontrada foi emendar o projeto do curso de pedagogia herdado da Unitins (FREIRE, 2002). E é nesse contexto que se inicia o trabalho de formação docente da UFT, no Campus de Miracema.

Buscando o trabalho de Freire (2002), verifica-se que a principal crítica em relação ao curso de pedagogia, que existia no Campus de Miracema, estava centrada na formação de um pedagogo não professor, e que uma alternativa foi acrescentar disciplinas articuladas com a identidade docente. No Projeto Político Pedagógico do Curso, a matriz curricular é assim apresentada:

A matriz curricular do curso de Pedagogia de Miracema, respeitada a necessária diversidade no âmbito nacional, está organizada de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002 e abrange: 1) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática; 2) tópicos de estudos de aprofundamento, articulados da seguinte forma: para a habilitação Administração Educacional o eixo é o trabalho pedagógico constituído no Projeto Político Pedagógico, além do que a Teoria Geral das Organizações é considerada base da gestão; para a habilitação Supervisão Educacional o eixo é a Teoria e Planejamento Curricular; para a habilitação da Docência o eixo é a Organização do Trabalho Didático Pedagógico; 3) estudos complementares e optativos, além das atividades acadêmico-científico-culturais fixadas na Resolução CNE/CP 02/2002 (PPP Pedagogia, 2004, p. 02).

Do ponto de vista da elaboração teórica do projeto formativo do curso estava anunciado que o mesmo era um curso de licenciatura, mas a dubiedade e a crise de identidade manifestada numa proposta de curso que estava muito mais próximo do bacharelado do que da licenciatura. O próprio documento do PPP demonstra isto ao afirmar: “Portanto, o curso de Pedagogia (Licenciatura) de Miracema, forma, também, professores ou docentes para a primeira fase do ensino fundamental e habilita profissionais da educação” (p. 2).

É preciso considerar que esta discussão coloca para os docentes formadores e discentes em formação, particularmente para os primeiros, a responsabilidade de compreender a formação docente no contexto do movimento de luta pela democratização da sociedade, da educação e da escola na sociedade brasileira e tocantinense.

## 2.2 Alguns elementos do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema

Para discorrer sobre o curso de Pedagogia no campus de Miracema, lemos o trabalho recente da acadêmica Sousa (2022) para embasamento, onde ela apresenta em seu primeiro capítulo o curso de Pedagogia da UFT dentre os quatro campi no Estado. Em seu trabalho a acadêmica busca apresentar a importância da Arte na formação do pedagogo, nisto a autora descreve sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC de Licenciatura em Pedagogia presentes nos campus de Arraias (2019), Miracema (2018), Palmas (2007) e Tocantinópolis (2019).

Verificando os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia dos campi a partir da matriz curricular do curso, a autora visualiza a quantidade de disciplinas presentes na estrutura curricular ofertadas no curso de Pedagogia, afirmando que “a matriz curricular do curso de Pedagogia é oferecida ao longo dos semestres, divididos entre oito a nove períodos, e que além das disciplinas obrigatórias, o acadêmico deve também cursar um quantitativo de horas em atividades integrantes e complementares”. (SOUSA, 2022, p. 28).

Tratando da formação de professores visando a importância da articulação entre a teoria e a prática no percurso do curso de Pedagogia, Oliveira (2021) afirma que:

O Curso de Pedagogia sofreu várias transformações ao longo dos anos buscando organizações e reorganizações curriculares, perspectivas tecnicistas em detrimento de uma formação mais acadêmica, predomínio de um campo teórico sobre outro, supremacia da teoria sobre a prática, entre outras tantas inspiradas em concepções que muitas das vezes pouco dialogavam e impactando a formação dos futuros pedagogos. (OLIVEIRA, 2021, p. 13).

Com as transformações no curso de Pedagogia, por consequência, houve mudanças descritas e alinhadas a partir de projetos, sendo estes a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE nº 03/2007, e sua versão atualizada pela Resolução nº 27, de 29 de junho de 2018. E para uma melhor compreensão apresenta-se a seguir sobre o curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema - TO através de seus projetos (SOUSA, 2022).

Como sabemos, a UFT é uma instituição educativa, organizada de forma colegiada e do ponto de vista de sua organização acadêmica, cada curso conta com uma estrutura administrativa (a Coordenação do Curso) e uma estrutura Colegiada



(que é o Colegiado de cada curso). A coordenação do curso, a partir das decisões tomadas por instâncias superiores e com a ajuda do Colegiado<sup>4</sup>, que é formado por todos os docentes do curso, um técnico (que secretaria a coordenação) e representantes dos discentes, fazer a gestão acadêmica do curso em questões relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão no curso.

A organização curricular do curso de Pedagogia da UFT é dividida em núcleos intitulados de Estudos Básicos; de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e de Estudos Integradores como disposto na Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, firmando que cada componente curricular tenha 60h/aula dentre os períodos de nove semestres distribuídas entre Atividades Formativas, Estágio Supervisionado em EI e AIEF articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional, também com atividades Complementares.

Para este fim a concepção e organização dos Núcleos e de suas dimensões e os componentes curriculares que os integram, suas respectivas cargas-horárias, composto por três dimensões que se articulam, apresentadas da seguinte forma:

- a. Dimensão da reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola;
- b. Dimensão da formação didático-pedagógica para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- c. Dimensão da organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar não-escolar. (UFT, 2007, p. 19).

Como podemos ver na descrição dessas dimensões o primeiro núcleo visa contemplar os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo, sendo estes o conhecimento da sociedade, da cultura, da educação, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino-aprendizagem, da produção e apropriação de conhecimento.

O núcleo de Aprofundamento e diversificação de estudos está voltado para as áreas de atuação do pedagogo como profissional e promove o aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo, mediante disciplinas e componentes curriculares, organiza em duas dimensões: a) “Dimensão Teórico-Prática da

---

<sup>4</sup> Por decisão do Conselho Nacional de Educação todo curso de graduação, nas universidades, deve instituir um NDE – Núcleo Docente Estruturante, formado por docentes do curso que tem a função principal de auxiliar o Colegiado nos processos de avaliação do curso, bem como a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Atualmente o NDE do Curso de Pedagogia vem analisando e vai propor mudanças no PPP em razão do processo de curricularização da extensão, bem como a adequação a BNCC.

Docência; b) Dimensão de Diversificação de Estudos” (UFT, 2007, p. 22).

Este núcleo, visa contribuir para o desempenho do acadêmico para com seminários de pesquisa, elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e a vivência do estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental contemplando as dimensões do ensino, da gestão e da produção e difusão do conhecimento.

Sendo o último núcleo, o de Estudos Integradores, este estar disposto para contribuir no enriquecimento curricular e compreende disciplinas optativas, na participação em atividades práticas em diferentes áreas do campo educacional e nas atividades integrantes, onde:

O Núcleo de Estudos Integradores possui duas dimensões que se articulam e se complementam:

- a) Dimensão das Atividades Complementares;
- b) Dimensão Integrante. (UFT, 2007, p. 23).

Por meio desse núcleo, os acadêmicos têm a oportunidade de vivência e participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, estágios extracurriculares, diretamente orientadas pelo corpo docente da instituição, assim como as atividades complementares acadêmico-científico-culturais.

A Resolução nº 03/2007, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso, apresenta ainda as ementas com as propostas de ensino desde o primeiro período e corpo docente com suas formações acadêmicas e profissionais, o quadro de formação básica e titulação do corpo docente temporário universitário de Miracema, as condições de trabalho: regime de trabalho e dedicação ao curso e corpo de servidores técnico-administrativo do campus, por fim as instalações e equipamentos e a biblioteca.

A seguir, na próxima seção, apresenta-se algumas leituras e reflexões acerca do Curso de Pedagogia e suas origens no Brasil e algumas mudanças pelas quais passou a partir de documentos reguladores.

## SEÇÃO II

### 3 SITUANDO AS ORIGENS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Nosso objetivo nesta seção é apresentar um breve histórico acerca do curso de pedagogia no Brasil. Além de aspectos históricos, mostra-se também alguns elementos legais que embasam o debate sobre o Curso. Ao longo de sua história o curso foi se transformando em uma das principais referências para a formação de docentes para o magistério da educação básica.

#### 3.1 Historiando o curso de Pedagogia

O ensino superior no Brasil, nas diferentes áreas do conhecimento tem a marca da colonização europeia. Somente em 1808, com a expulsão da Família Real, a Corte Portuguesa instituiu cursos superiores na Colônia Brasil, voltados para a aristocracia. Isso ocorre exatamente para suprir as necessidades da aristocracia, pois somente mais de cem anos depois desse fato é que são instituídos cursos voltados para a formação de professores, por exemplo.

Os cursos de formação de professores nascem no contexto do processo de desenvolvimento industrial do país e em articulação com a necessidade de mão de obra, já no período da República. Com o curso de Pedagogia não foi diferente.

Suas origens estão situadas na década de 1930, no período denominado de “Estado Novo” que compreende de 1937 a 1945, quando o Brasil era governado por Getúlio Vargas. O Estado Novo foi um período de autoritarismo, época de consolidação de poder na história brasileira e teve início com o golpe de Estado, que deu a Getúlio Vargas a garantia de continuar no poder tendo apoio de lideranças políticas e militares. Fausto (1995) e Romanelli (1982) são autores do campo da história e da educação, respectivamente, e que caracterizam bem esse período de nossa história.

Fausto (1995) argumenta que a década de 1930, inclusive em razão do conflito da primeira guerra mundial, foi um período de grandes mudanças e que o Brasil recebe “cerca de 3,8 milhões de estrangeiros, principalmente em função da forte demanda de força de trabalho para a lavoura de café”, conforme explica Fausto (1995, p. 275). Este autor diz ainda que:

Nas últimas décadas de século XIX até 1930, o Brasil continuava a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6.3 milhões se dedicavam a agricultura, 1,2 milhão à indústria e 1,5 milhão aos serviços (FAUSTO, 1995, p. 283).

Esse movimento descrito por Fausto, exige força de trabalho com o mínimo de preparo e considerando que a maioria da população que procura as cidades é oriunda do campo, há muita dificuldade para a ocupação dos postos de trabalho. Isso exige tomada de posição do governo no sentido de colocar na pauta a preocupação com a formação de professores para cumprir o objetivo de industrialização do país, pois conforme Fausto (1995, p. 367) a questão da industrialização “a partir de 1937, refletiu-se no campo educacional”.

No campo da educação, de acordo com Fernandes:

Uma das questões importantes deste período foi a criação de universidades, como a Universidade de São Paulo, em 1934. O debate que passa a ocorrer no interior das universidades coloca em evidência diferentes formas de pensar a educação e conseqüentemente os distintos grupos. (FERNANDES, 2022, p. 14-15).

Outra ação importante desse período e que fortaleceu o campo da educação, conforme Romanelli:

[...] foi a criação das primeiras universidades brasileiras a partir de 1912 com a criação da Universidade do Paraná; em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro; em 1927 a Universidade de Minas Gerais. Estas eram as universidades existentes antes da edição do Decreto nº 19.851, de abril de 1931 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. (ROMANELLI, 1982, p. 132).

O processo de criação de universidades contribuiu para o fortalecimento dos debates visando mudanças na educação e ao mesmo tempo buscando a adequação às exigências de uma sociedade urbanizada e que vivia naquele contexto um processo de industrialização.

É no interior desse movimento de mudanças e continuidades no quadro político, econômico e cultural que está situada a origem do Curso de Pedagogia. O Curso foi criado no ano de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, por Getúlio Vargas (CASTRO, 2005).

De acordo com o pensamento de Silva (1999), em suas origens, o Curso de Pedagogia tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados em diversas áreas,

sendo uma delas a área de educação. Esta dupla função definida em sua origem tem acompanhado a história do curso e tem contribuído para a formação de uma identidade que se apresenta sempre em crise.

Reafirmando uma perspectiva de crítica a essa crise de identidade, Castro (2005), citada por Silva expressa assim sua compreensão acerca dessa crise de identidade do Curso de Pedagogia:

Vê-se então, diante deste quadro, que o Curso de Pedagogia, desde sua gênese até a década de setenta, foi marcado, entre outras questões, pela procura de definição de seus conteúdos e de sua função, isto é, de sua identidade. O curso não era percebido como um campo de conhecimento, mas, sim como um espaço de preparação de profissionais em educação, o que instaurou uma dicotomia entre o fato de não ter conteúdo próprio, mas formar os profissionais em educação, situação que levou ao extremo de pretender-se extinguir o curso. (SILVA, 2016, p. 15).

As discussões acerca da formação do educador exigiam tomada de decisão sobre o papel da educação na sociedade e neste contexto, cursos criados com objetivo de fortalecer o processo de ensino aprendizagem na formação de crianças assumem papel importante. É neste contexto que se aprofunda o debate sobre o papel do curso de pedagogia e o tipo de formação que ele poderia oferecer.

As leituras indicam que o curso de pedagogia, em sua origem, não foi criado para formar professor, somente posteriormente foi assumindo essa tarefa, o que foi também criando dificuldades, pois naquele contexto histórico, prevaleciam os cursos de bacharelado. Isso coloca para o curso de pedagogia a necessidade de ter clareza de sua identidade. Na perspectiva de Fernandes:

Na verdade, o que vemos é um processo de indefinição da identidade do curso que coloca em jogo o pensar sobre o que é necessário para a formação do pedagogo e de outro lado a questão do mercado de trabalho e valorização desse profissional frente ao seu papel na sociedade. (FERNANDES, 2022, p. 17).

Retomando a história brasileira, vemos que a década de 1960 foi de muitos conflitos e com a implantação da ditadura o governo decide intervir no modo de pensar e fazer educação, portanto também no processo de formação de professores e o curso de pedagogia também passa por mudanças nesse processo.

É nesse contexto que os militares buscam articular o sistema educacional de modo que este responda aos desafios esperados pelo modelo econômico baseado no desenvolvimentismo praticado pelos governos militares da época, o que gerou em

termos de política interna um processo de concentração de renda empurrando para a pobreza a grande maioria do povo brasileiro (FERNANDES, 2022).

Para tornar possível seus objetivos, os militares fizeram reformas no sistema educacional brasileiro de ensino que passaram a ser implementadas a partir de 1968. No caso do ensino superior, o governo implantou o que ficou conhecido como “Reforma Universitária” através da Lei nº 5.540/68, e na visão de Castro:

Esta reforma constituiu, talvez, a mais importante reformulação do modelo, uma vez que desmanchou a situação vigente desde a década de trinta. Essa reformulação previa a participação da área de educação no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na forma como estava organizada, ou seja, bacharelados acrescidos da formação pedagógica (3 + 1) e o curso de pedagogia. (CASTRO, 2005, p. 20).

Foi no contexto da ditadura e da reforma universitária mediada pela Lei 5.540/68 que ficou instituído o espaço das faculdades de educação como local de formação do pedagogo. De acordo com Castro:

O artigo 3º da Lei nº 5.540/68 estabelecia que a formação de professores para o ensino de 2º grau e a preparação de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação para as escolas e os sistemas escolares, seriam efetuadas em nível superior. À Faculdade de Educação coube o papel de articuladora, com as demais Faculdades e institutos, de modo a superar a formação “3 + 1” e possibilitar a formação do bacharel e do licenciado, tendo em vista um único objetivo: a formação do magistério (CASTRO, 2005, p. 20).

Como visto na citação acima, essa legislação estabelece que a formação do pedagogo seja realizada em Universidades, especialmente nas faculdades de educação (no caso das universidades públicas federais), e o curso tem sua estrutura formativa organizada em especializações (planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação), conforme a estrutura do trabalho na escola e o próprio modo de organizar a divisão do trabalho na indústria. De acordo com Fernandes:

Estes foram elementos que afetaram bastante a educação brasileira e principalmente o Curso de Pedagogia, que até antes da votação e aprovação das novas diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, suportou o dilema da sua estrutura formativa dentro do modelo “3+1” (Ou seja, um curso que forma professores com uma formação voltada para o bacharelado), embora a dinâmica da produção do conhecimento nesta área e as experiências práticas de projetos formativos, de outro lado, foram apontando outro curso de pedagogia, mas não livre de problemas. (FERNANDES, 2022, p. 18).

Essa perspectiva de formação e os problemas que ela traz, especialmente o

debate do bacharelado, coloca para as instituições de formação, para os pesquisadores, docentes formadores e docentes em formação a necessidade de debater mudanças no curso, bem como enfrentar o problema do dilema da formação de um pedagogo especialista ou generalista.

Freitas, indica que neste período era necessário superar as discussões que colocavam em disputa especialistas versus generalistas e, citando Saviani (1980), a autora vai dizer que:

[...] ao invés de especialista em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida formação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios de nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de Educação, sejam eles denominados de pedagogia ou não. (FREITAS, 1996, p. 63).

Esse foi e continua sendo um debate importante na história do curso de pedagogia e na própria história da constituição dos cursos de formação de professores no Brasil. De acordo com Silva,

[...] o trabalho mais importante foi a discussão em torno da concepção de bacharelado e de licenciatura, fundamentada na ideia “[...] de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira. (SILVA, 1999, p. 92).

Para esta autora, foi neste universo que nasceram os cursos de educação, articulados em torno de um núcleo comum de estudos, sobre o qual se assentava a formação específica dos diferentes cursos, oferecidos em nível de graduação e voltados para a formação de professores para os diversos níveis do ensino (SILVA, 1999).

É importante considerar ainda que o conjunto de estudantes, professores e pesquisadores articulados aos interesses da formação do pedagogo, continuam debatendo a formação com o objetivo de tornar possível um projeto de curso de pedagogia que dê conta dos desafios ainda presentes nesta área.

### **3.2 O Curso de Pedagogia no debate de entidades docentes**

Falou-se anteriormente que estudantes e educadores, além do próprio estado, são responsáveis por processos de mudanças no curso de pedagogia. Na Década de

1990, foi instituída uma entidade a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, não exclusivamente, que se transformou em um espaço de debate acerca do curso de pedagogia, bem como dos processos de formação que envolve o trabalho docente do/da pedagogo/a. Essa entidade vem contribuindo de forma decisiva para o fortalecimento do debate sobre a formação docente, inclusive apontando questões importantes para as resoluções e diretrizes que regulam o Curso de Pedagogia no Brasil.

Já sabemos que em suas origens o curso assume a perspectiva de um bacharelado, estruturado e definido no formato da organização do curso. De acordo com Fernandes,

O Decreto nº 1.190, de abril de 1939 que criou o curso apresentou a formação docente, naquele momento, com a seguinte estrutura: o professor primário seria formado na escola normal e a formação do professor secundário (o licenciado) seria feita em três anos de bacharelado acrescido de um ano de didática, e é daí que se retira a ideia do 3 + 1. Embora os tempos sejam outros e as discussões sobre a formação do educador tenham passado por mudanças, inclusive em função das mudanças sociais e políticas porque passou a sociedade brasileira, até pouco tempo, no final da década de 1980 haviam cursos de licenciatura estruturados conforme este modelo do 3 + 1. (FERNANDES, 2022, p. 22).

Na década de 90, não somente a educação e, portanto, a formação docente, mas também todos os aspectos da sociedade brasileira vivem um processo de democratização. Os debates e pesquisas avançam e no caso da formação docente no curso de pedagogia, vive-se um processo de intensos debates e um dos principais argumentos estão articulados com o debate acerca da docência. Neste universo Brzezinski (1996, p. 86) informa que “[...] as universidades federais brasileiras adotam, desde o final da década de 1980, a docência como base de formação do pedagogo, com ênfase na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental”.

Fernandes, estudando esse processo indica alguns elementos importantes e que tomaram corpo nesse debate:

Mais recentemente, particularmente na segunda metade da década de 1990 e até 2006, as discussões em torno da redefinição do curso de pedagogia são retomadas, agora mediadas por outros elementos que influenciam decisivamente esse processo. Um desses elementos foi o apoio dado, através das ações do MEC, no período dos dois mandatos do Governo FHC que contribuiu para a criação de alguns instrumentos legais normativos (LDB/Pareceres) que funcionam na lógica de um Estado que se distancia do compromisso com uma educação pública de qualidade. (FERNANDES, 2022, p. 22-23).



Especificamente na LDB encontramos três artigos e seus incisos que tratam desta questão, que são os artigos 62, 63 e 64. No Título VI que trata “Dos Profissionais da Educação”. No Artigo 62, a LDB explicita que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Já em seu Artigo 63 e incisos, essa mesma lei informa que os cursos serão mantidos nos institutos superiores de educação, descritos da seguinte forma em seus incisos:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Fernandes, informa que,

A LDB retoma ainda a discussão da formação dos especialistas, pois em seu artigo 64 define que: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (FERNANDES, 2022, p. 23).

Essa autora diz ainda que esta legislação trouxe consequências ruins para a formação docente, principalmente para o caso do curso de pedagogia. Alguns desses artigos se desdobram ou exigem pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação para que se efetive na prática em termos de projetos de cursos nas instituições de ensino superior no Brasil inteiro (FERNANDES, 2022).

Seguindo a leitura de Brzezinski (1996) e documentos da Anfope, podemos perceber que do ponto de vista da legislação, articulada na forma de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE, além do decreto de criação (1.190, de 1939); tivemos também o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 251 de 1962, definindo o currículo mínimo e a duração do curso; o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 252 de 1969, que fixou currículo mínimo e a

duração do curso; e mais recentemente tivemos duas Resoluções do Conselho Nacional de Educação que cuidam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: a Resolução do CNE, nº 1, de 10 de abril de 2006 e Resolução CNE n. 2 de 2015, que não extingue a de 2006 e que exige alterações nos cursos de pedagogia, na medida em que define as diretrizes para a formação inicial e continuada de docentes para a educação básica e não somente para o curso de Pedagogia.

É no contexto desses instrumentos legais que se organiza o curso de pedagogia no Brasil e na UFT, tendo como fundamento a docência para o trabalho com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o pensar de Brzezinski (1996, p. 37) a ANFOPE foi a principal entidade responsável pelo movimento de renovação do curso de pedagogia levantando a bandeira de “um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, como enfrentamento a uma outra concepção que articula a identidade do pedagogo a partir de sua habilitação como especialista”.

Esses instrumentos legais, bem como o debate de pesquisadores no âmbito da Anfope, e das universidades, não significa dizer que se chegou a um tipo de formação e estrutura adequada para o curso de pedagogia. Kuenzer e Rodrigues, citados por Silva, ressalta esta ideia quando afirma que,

Apesar de prevalecer a concepção que toma a docência como o núcleo forte da pedagogia, pelo menos duas outras circulam no debate. Em síntese, as três concepções podem ser assim formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado – pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o pedagogo. (KUENZER; RODRIGUES, 2006, citado por SILVA, 2016, p. 20).

Durante nossa formação no curso de pedagogia ofertado pela UFT, no Campus de Miracema, percebemos essas diferentes concepções de formação, embora também seja evidente a perspectiva de opção pelo cumprimento do que afirma os instrumentos legais, especialmente as Resoluções CNE, nº 1, de 10 de abril de 2006 e Resolução CNE n. 2 de 2015, acima mencionadas.

Podemos observar que esses documentos legais mencionados, que são apresentados na forma de diretrizes do Curso de Pedagogia sintetizam os debates do movimento docente, mas também as posições que disputam maior influência na construção da identidade do curso e neste caso ficaram evidentes duas posições

distintas: uma posição a favor de que a espinha dorsal do curso seja à docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, defendida pela ANFOPE; e a outra posição que se opõe a esta e que propõe que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, defendida por Pimenta, Libâneo e outros (FREITAS, 1996).

Neste sentido, o que temos hoje, em termos de concepção de formação do pedagogo tornada legal pelas diretrizes aprovadas em maio de 2006 e em articulação com a resolução de 2015, é a ideia de docência como base da formação e fator identitário do profissional em pedagogia. No entanto, é importante mencionar que, após a aprovação da BNCC, em 2017, a Resolução CNE n. 2 de 2015 foi revogada, mantendo-se em vigor a Resolução de 2006.

A seguir apresenta-se a estrutura curricular do Curso de Pedagogia que está sendo ofertado pela UFT, no Campus de Miracema. Esclarece-se que essa estrutura está sendo avaliada (pelo NDE e Colegiado do Curso) e vai passar por mudanças visando atender ao processo de Curricularização da Extensão e às adaptações à BNCC.

No contexto dos elementos que embasam a formação do pedagogo no Campus de Miracema, o PPP anuncia uma matriz curricular do curso em articulação com essas questões presentes nas reflexões anteriores, com uma carga horária total de 3.210 horas, distribuídas da seguinte forma, nos quatro anos de organização e oferta do curso (UFT/PPC PEDAGOGIA, 2021, p. 56).

Quadro 1: Matriz curricular, em vigor, do Curso de Pedagogia

Componentes Curriculares	CR	CHT	CHP	PC C	CH Total
<b>1º PERÍODO</b>					
Leitura e Produção de Texto	04	60	--	--	60
Sociologia da Educação	04	60	--	--	60
Introdução à Filosofia	04	60	--	--	60
História da Educação	04	60	--	--	60
Metodologia do Trabalho Científico	04	45	15	--	60
Sub total	<b>20</b>	<b>285</b>	<b>15</b>	<b>00</b>	<b>300</b>
<b>2º PERÍODO</b>					
Educação e Cultura Afro Brasileira	04	45	--	15	60
Filosofia da Educação e Ética	04	60	--	--	60
Antropologia e Educação	04	60	--	--	60

Psicologia da Educação I	04	45	--	15	60
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	04	60	--	--	60
Sub total	<b>20</b>	<b>270</b>	<b>00</b>	<b>30</b>	<b>300</b>
3º PERÍODO					
Literatura Infanto Juvenil	04	30	15	15	60
Psicologia da Educação II	04	45	--	15	60
Didática	04	30	--	30	60
Alfabetização e Letramento I	04	30	15	15	60
Educação Especial	04	30	15	15	60
Sub total	<b>20</b>	<b>165</b>	<b>45</b>	<b>90</b>	<b>300</b>
4º PERÍODO					
Alfabetização e Letramento II	04	30	15	15	60
Arte e Educação	04	45	15	--	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	04	30	--	30	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	04	30	--	30	60
Pedagogia da Educação Infantil	04	30	--	30	60
Eletiva I	04	60	-	-	60
Sub total	<b>24</b>	<b>225</b>	<b>30</b>	<b>105</b>	<b>360</b>
5º PERÍODO					
Educação Escolar Indígena	04	45	15	--	60
Educação Ambiental	04	45	15	--	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem	04	30	--	30	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	04	30	--	30	60
Estágio da Educação Infantil I	06	30	60	--	90
Eletiva II	04	60	-	-	60
Sub total	<b>26</b>	<b>240</b>	<b>90</b>	<b>60</b>	<b>390</b>
6º PERÍODO					
Estatística Aplicada à Educação	04	45	15	--	60
Ludicidades e Infância	04	45	15	--	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento	04	30	--	30	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	04	30	--	30	60
Estágio da Educação Infantil II	08	60	60	--	120
Sub total	<b>24</b>	<b>210</b>	<b>90</b>	<b>60</b>	<b>360</b>
7º PERÍODO					

Projeto de TCC	04	30	30	--	60
Educação e Campesinato	04	45	15	--	60
Teorias do Currículo	04	60	--	--	60
Políticas Públicas e Planejamento da Educação	04	60	--	--	60
Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	06	30	60	--	90
Eletiva III	04	60	-	-	60
Sub total	<b>26</b>	<b>285</b>	<b>105</b>	<b>00</b>	<b>390</b>
<b>8º PERÍODO</b>					
Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	07	<b>60</b>	<b>45</b>	--	105
Educação de Jovens e Adultos – EJA	04	60	--	--	60
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	04	30	--	30	60
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	05	30	45	--	75
Avaliação Educacional	04	30	--	30	60
Sub total	<b>24</b>	<b>210</b>	<b>90</b>	<b>60</b>	<b>360</b>
Sub-Total componentes curriculares	<b>184</b>	<b>1890</b>	<b>465</b>	<b>405</b>	<b>2.760</b>
ATIVIDADES INTEGRANTES	<b>16</b>				<b>240</b>
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	<b>14</b>				<b>210</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>214</b>				<b>3.210</b>

Fonte: Matriz curricular extraída do PPP do Curso de Pedagogia da UFT, Campus de Miracema (UFT/PPC PEDAGOGIA, 2021, p. 56). Legenda: CHT – carga horária teórica; CHP – carga horária prática; PCC – prática como componente curricular; CH – carga horária total – Todas computadas em hora/aula.

Como se vê é essa estrutura curricular que está em vigor e fundamenta a formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, afirma em seu Artigo 4º que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Essas Diretrizes apontam, em seu Artigo 6º, que a estrutura do Curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deve se constituir de três núcleos de estudos (essa mesma organização

é mantida pela Resolução CNE/CP n. 1 de 2015) cada um com uma formatação própria, mas com o objetivo de fazer a formação de forma articulada. Os núcleos são os seguintes e aparecem na organização do Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia ofertado pela UFT, Campus de Miracema.

- I. um núcleo de estudos básicos que, sem perder 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, oportunizará, entre outras possibilidades;
- III. um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende a participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, estágios extracurriculares, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição, assim como as atividades complementares acadêmico-científico-culturais: participação em simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos, oficinas e outras atividades de comunicação e expressão nas áreas da cultura, da ciência e das artes. (BRASIL, 2015).

Observou-se que, mesmo as duas resoluções mantendo a organização curricular do curso com três núcleos de formação, há diferenças e vamos apresentá-las, mesmo que brevemente na próxima seção falando especificamente acerca do projeto pedagógico do curso de pedagogia, tendo em vista também que esta é a formação acadêmica que estou concluindo na UFT/Campus de Miracema.

### SEÇÃO III

#### 4 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS DE MIRACEMA

Nas seções anteriores dissertamos sobre a UFT, o Campus de Miracema, o curso de Pedagogia e suas origens a partir da UNITINS. Entende-se essa seção como uma etapa importante no processo da construção do trabalho, pois apresenta-se aqui a sistematização dos resultados da pesquisa de campo, onde nos preocupamos com a qualidade, com os sentidos dos dados pesquisados, a partir do movimento de leitura, coleta, organização e conteúdo das informações articuladas na pesquisa de campo realizada com as egressas.

Nesse sentido apresenta-se no quadro abaixo os questionamentos que mediaram a busca de informações com as egressas que participaram da pesquisa.

Quadro 2: Questões que fundamentaram a pesquisa de campo

01	Fale sobre você, sua vida profissional, sua formação, quando terminou a graduação, idade, se tem filhos, se é contratada ou concursada. Se puder diga o que é ser professor(a) pra você.
02	Informe onde você trabalha, o que faz e a quanto tempo?
03	Há quanto tempo atua na docência?
04	Quais os principais desafios no trabalho do pedagogo?
05	Sempre quis atuar na docência? Ou tinha em mente outra profissão?
06	Descreva como foi a escolha e o ingresso no curso de pedagogia.
07	Antes de ingressar no curso de pedagogia, qual a sua perspectiva sobre a profissão do professor? E agora, depois da formação e atuação, essa perspectiva mudou?
08	No início, quando começou a atuar na profissão, quais as maiores dificuldades? Sentiu que a formação universitária que teve te preparou para atuar em sala de aula?
09	De acordo com o que você já vivenciou em sala de aula, o que você acha que tem que mudar na matriz curricular do curso de pedagogia da UFT, Campus de Miracema, para preparar melhor os futuros professores?
10	Na sua percepção, qual a maior contribuição que a Universidade Federal do

	Tocantins, Campus de Miracema, deu para sua formação inicial como docente?
11	O que você indicaria para melhorar a formação do pedagogo em relação ao Estágio supervisionado do curso?

Fonte: Perguntas elaboradas pela autora para fundamentar a pesquisa de campo com as egressas (CONCEIÇÃO, 2023).

Tendo em vista as questões acima, decidiu-se proceder com a análise das informações alcançadas das entrevistadas, de modo que estas dialoguem com autores que discutem as questões anunciadas pelas professoras-egressas em relação ao trabalho das mesmas dentro do processo de análise das informações. Para tanto, analisamos algumas questões e respostas separadamente, isoladas e outras fizemos comparações para assim identificar as contribuições da formação inicial no exercício profissional das egressas do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema.

Destacou-se ainda as falas sobre o que é ser professor(a) das entrevistadas e discutiu-as a partir das referências teóricas e também por meio do constante no PPC do curso, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais que embasam a formação no curso de Pedagogia.

A primeira pergunta foi realizada de forma aberta, voltada para a identificação das participantes da pesquisa. Tivemos respostas diferentes, pois essa questão indagava sobre a vida pessoal e profissional, a formação, o fim da graduação, se já está ingressa no mercado de trabalho na área da educação.

A Egressa 1 respondeu que:

“[...] sou professora, formada em Pedagogia, terminei a graduação em Pedagogia no ano de 2013, tenho 40 anos de idade, tenho 2 filhos, sou professora concursada da Rede Municipal de Educação de Miracema do Tocantins” (Pedagoga Egressa 1- Curso de Pedagogia UFT/Campus de Miracema).

A Egressa 1, não indica em sua fala se fez especialização após a conclusão da graduação, e afirma que “[...] ser professora é um compromisso e um grande desafio para compreender as diversidades que existem no contexto educacional”. (Egressa 1).

Quanto a segunda participante, a Egressa 2, nos apresentou sua trajetória com mais detalhes:

Tenho 38 anos, sou mãe de dois filhos entre 16 e 06 anos de idade, sou Pedagoga, Pós Graduada em Educação Infantil, sou esposa e dona de casa.



Em abril de 2014 terminei minha Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. Em 2015 concluí minha Pós Graduação em Educação Infantil na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. Em agosto de 2014, iniciei a minha vida profissional como professora na rede particular, com a Educação Infantil. Neste momento percebi que: Ser professor é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, que requer compromisso e comprometimento. Doa-se sem esperar o retorno. Nosso objetivo é ensinar, respeitando o tempo de cada um, compreendendo que o desenvolvimento humano é constante e contínuo e cada um tem seu ritmo. Saber enfrentar os seus e os obstáculos do outro, ajudando-o no que for possível a superar suas perdas e frustrações. Em fevereiro de 2017 vieram novos desafios profissionais, saindo da sala de aula e atuando como coordenadora em uma escola da Rede Estadual, onde enfrentei novos desafios, que estavam diretamente relacionados com as salas de aula, os alunos e os professores. Nesta função, é preciso estar atento às necessidades de cada professor, oferecendo sempre as soluções possíveis para os problemas, precisa ainda estar pronto para ouvir eventuais dúvidas e reclamações dos alunos, e com isso, fazer com que todas essas partes sejam articuladas e complementadas. Hoje trabalho em outra escola da Rede Estadual, como Orientadora Educacional, função na qual estou há quase um ano e meu desafio diário é de colocar os pais mais presentes na vida escolar dos filhos e ajudar os docentes a compreenderem os comportamentos e necessidades dos estudantes (Pedagoga Egressa 2- Curso de Pedagogia UFT/Campus de Miracema).

Como podemos notar a Professora Egressa 2, expressa em sua fala questões fundamentais no exercício da docência do pedagogo, asseverando que a profissão de ensinar exige procedimentos e prática por meio de esforços, preparo, conhecimento, pesquisa, além de tempo e dedicação, e que necessita também de compromisso e comprometimento.

Em relação a entrevistada Egressa 3, se apresentou e expos sua perspectiva do ser professor:

Sou natural de Miracema, tenho 42 anos. Não tenho filhos. Sou professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Miracema. Sou pedagoga com Mestrado Acadêmico em Educação pela UFT. Conclui a minha graduação em 2007. (Egressa 3).

Para ela, ser professor é estar sempre em desafio, no estímulo contínuo de fazer algo acima das suas competências, “[...] o sentimento que carrego é que a educação não pode salvar o mundo, mas pode contribuir com a formação de cidadãos mais críticos, humanizados e conscientes do seu papel na sociedade (Egressa 3). Vê-se que essa egressa buscou a continuidade da formação e informa ter feito mestrado em educação.

A última entrevistada, Egressa 4, apresentou sua vida pessoal e profissional destacando que “ser professor é estar em constante aprendizado, é ser um aprendiz eterno”. E informou ainda que,

“(...) tenho 35 anos, sou mãe de 1 filho, sou pedagoga pela UFT, concluí a graduação no ano 2014, especializada em Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Planejamento e Educação pobreza e desigualdade Social, sou professora efetiva da rede a 2 anos e 7 meses” (Egressa 4).

Afirmou ainda que “ser professor é ser eterno pesquisador frente aos desafios do cotidiano escolar” (Egressa 4).

Correlacionado as falas das egressas, captamos que das quatro egressas acima, três indicaram que continuam cuidando da formação e indicam também que fizeram especialização e/ou mestrado em educação, o que é muito bom para a qualificação dessas trabalhadoras, mas também para qualificar o trabalho com educação básica nesta região, situação que era impensável antes da existência da UFT, o que confirma sua importância para o processo de desenvolvimento do Tocantins.

Para entender melhor sobre a atuação das entrevistadas, perguntou-se sobre onde as mesmas trabalham, no que atuam e a quanto tempo. No quadro a seguir caracterizamos as respostas das egressas.

Quadro 3: Local e tempo de trabalho das participantes da pesquisa

<b>Egressa</b>	<b>Unidade escolar</b>	<b>Função</b>	<b>Tempo</b>
<b>1:</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Lysias Rodrigues	Sala de Recurso Multifuncional	4 anos.
<b>2:</b>	Escola da Rede Estadual do Tocantins	Orientadora Educacional,	Há quase um ano.
<b>3:</b>	Secretaria Municipal de Educação de Miracema	Setor de Formação	24 anos.
<b>4:</b>	Rede municipal de Ensino de Tocantínia	Turma do quarto ano	2 anos e 7 meses

Fonte: Informações prestadas pelas egressas na entrevista (CONCEIÇÃO, 2023).

Apesar de apresentarem a atuação nos respectivos cargos acima, as egressas expressaram que atuam na docência há mais tempo. E em relação aos principais desafios no trabalho docente, destacaram que as condições de trabalho, a formação permanente de qualidade, o investimento na educação e compreender a demanda que atendem, ou seja, os alunos e as famílias. A Egressa 2, que indica que atualmente atua como orientadora educacional, diz que “o grande desafio é a ausência da família em parceria com a escola, visto que a escola e família precisam estar unidas em prol do desenvolvimento cognitivo, afetivo e pessoal dos sujeitos, bem como na soma de valores para um bom convívio na sociedade”.

Assim, é importante apontarmos aqui a relevância do trabalho da orientação educacional, que é uma das funções exercidas pelo pedagogo, e discutir sobre essa especificidade do trabalho do profissional da educação, apontando a necessidade de sua presença nas escolas da rede escolar brasileira, visto que “A existência e a permanência do orientador educacional na rede escolar é bastante questionada e o enfoque dado às atividades que desempenha passa por modificações, de acordo com os estados, em suas regulamentações” (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008. p. 102) mesmo que apoiada na LEI Nº 5.564/1968<sup>5</sup> que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional:

Art. 1º A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1968).

No objetivo de formação integral do adolescente, orientação para o ensino primário, designando também o ensino fundamental.

E como a Egressa 2 aponta, o pedagogo tem a função de lidar de modo direto com os alunos, bem como com a sua rede de relacionamentos, a família, a comunidade, os professores e dentre outros da escola, tendo como principal a gestão dos problemas e preocupações no âmbito escolar, social, pessoal e familiar.

Como situação problemática está também a desvalorização social da profissão, bem como a distorção do trabalho dos pedagogos, e os problemas voltados à aprendizagem dos alunos.

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da educação e cultura. Lei Nº 5.564 de 21 de dezembro de 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm)>

Para a Egressa 4, que trabalha na docência em turma do quarto ano do ensino fundamental, “a busca constante de metodologias para usar em sala de aula é um desafio, tal como os diferentes perfis de alunos em sala de aula, e o pouco material de apoio em sala de aula”. Afirma ainda que “dentre todos os desafios, a desvalorização profissional e a pouca participação das famílias na vida escolar dos alunos é o que mais se destaca quanto ao obstáculo no ensino”.

Tendo em vista compreender as aspirações das egressas, a quinta pergunta foi sobre o desejo de ser docente ou atuar em outra área. A Egressa 1, afirmou que “almejava atuar na área da educação, mas que atualmente tem o interesse de cursar Psicologia, com o propósito de agregar na sua atuação e contribuir mais para educação dos alunos, visto que as questões socioemocionais estão bastante presentes no contexto escolar, sobretudo depois da pandemia”.

Sobre a escolha e o ingresso no curso de Pedagogia, em resposta ao sexto questionamento, a Egressa 1 enfatizou que “já trabalhava como professora efetiva na Rede Municipal de Educação em Miracema do Tocantins, e que fez a inscrição para o curso de Pedagogia através do vestibular”.

Em resposta ao mesmo questionamento, a Egressa 2, destacou que “nunca imaginei trabalhar em sala de aula. Sempre tive muita vontade de trabalhar com público, mas na área administrativa”. E quanto à escolha e o ingresso no curso de Pedagogia, a mesma expressou que “em 2009 quando ingressei na Universidade eram ofertados somente dois cursos no campus, sendo Serviço Social e Pedagogia” e que “optou pelo curso de Pedagogia devido ao mercado de trabalho ser mais amplo e por ter amigos ingressos no curso que influenciou bastante”.

Observa-se que há uma leitura que defende a existência de uma alta demanda de profissionais licenciados em pedagogia e que em consequência argumenta-se a dificuldade para buscar vagas de trabalho nesta área. No entanto, através do seu discurso, conforme é dito pela egressa 2 do curso de pedagogia que uma das razões para cursar Pedagogia “é devido o mercado de trabalho ser mais amplo”.

A Egressa 3 afirmou em sua fala, argumentando e corroborando o que foi dito pela Egressa 2, pois informou que:

Antes de concluir o curso de magistério eu tinha em mente o desejo de cursar psicologia, mas logo que eu terminei o magistério comecei a atuar como professora e com o passar dos anos à docência se tornou uma referência importante na vida pessoal e profissional. Hoje tenho certeza que escolhi o curso certo, ou seja, sou pedagoga com muito orgulho. (Egressa 3).

Ao ser indagada pela escolha e o ingresso no curso de Pedagogia, a Egressa 3, frisou que “ao terminar o magistério, logo passou no concurso para professor e tempo depois prestou vestibular para o curso de Pedagogia, para crescer na sua área de atuação”, em complemento falou que “com o passar do tempo eu tive certeza que era realmente o curso certo para mim”. Assim como a egressa anterior, a Egressa 4 declarou “que tinha interesse em se formar noutro curso”, destacando que:

Quando terminei o Ensino Médio desejava fazer contabilidade, porém não tinha condições financeiras e comecei a trabalhar na instituição como Auxiliar de Serviços Gerais - ASG, optei por cursar pedagogia na UFT, pois surgiu uma oportunidade de emprego na área. (Egressa 4).

E afirmou ainda que “o seu ingresso foi bem sucedido, e terminou de cursar no período determinado pela grade”. Como podemos perceber nas falas acima, três das egressas tinham em mente atuar em outras áreas, enxergamos que o desejo por não seguir carreira na área da educação está na desvalorização do profissional. Frisamos ainda que, três das quatro egressas declaram que já trabalhavam na área da educação.

Em relação às perspectivas sobre a profissão do professor, e a visão depois da formação e atuação, a Egressa 1 afirmou que “Antes de ingressar eu não tinha clareza da importância do papel do professor na vida do ser humano. Porém após a vivência nesse contexto, pude perceber que o professor tem um papel fundamental na vida escolar do aluno”.

Já a Egressa 2, expressou suas perspectivas sobre o exercício de sua profissão, destacando que:

Antes da minha formação, o que eu imaginava sobre a profissão de um professor era somente a função de ser um transmissor de conhecimentos. No entanto, após minha formação pude perceber que o professor vai além do processo educativo, ele é responsável na formação de cidadãos, ensinando-os desde cedo sobre as diversas áreas do conhecimento humano, sobre a vida e a sociedade. O professor deve ter um olhar diferenciado, para buscar soluções para as diversas dificuldades que os estudantes apresentam, procurando entendê-los por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-lo (Egressa 2).

Em relação a fala da Egressa, aponta que a profissão de um professor como “transmissor de conhecimentos”, e Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* apresenta a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos.

No Capítulo 2: Ensinar não é transferir conhecimento, Freire (1996) afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Em concordância a Paulo Freire, a autora Silva (2009) destaca que o professor deve, no entanto:

[...] propicia condições para que seu aluno, através de uma ação interiorizadora (através do pensamento), desenvolva habilidades de comparar, ordenar, categorizar, explicar, classificar, formular hipóteses, resolver problemas, etc. respeitando, portanto, o desenvolvimento cognitivo de cada sujeito, sem comparações entre o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos. (SILVA, 2009, p. 29).

A competência de exercer autoridade para organização e o bom andamento dentro da sala de aula deve vir a partir do professor, fazendo assim, com que o docente retrate respeito aos estudantes, para que assim também os alunos possam retribuir o respeito ao professor. Confirmamos isto quando a Egressa ainda relata que “após minha formação pude perceber que o professor vai além do processo educativo”, e ainda firmando em Paulo Freire (1996) pontuamos a partir da fala da Egressa 2, que é através da educação com propostas de construir a autonomia dos estudantes e a autovalorização, o conhecimento e respeito pela própria cultura e pelas culturas de terceiros, contribuição dos conhecimentos empíricos que se instigar a curiosidade dos professores e alunos.

A egressa 3 destacou que já tinha em mente os desafios de ser professor, enxergando a,

[...] desvalorização social da docência. Depois que me formei isso ficou ainda mais evidente, uma vez que passei a vivenciar a complexidade dos problemas da educação ainda mais de perto, pois vivemos numa sociedade que fala de educação e pouco valoriza o papel do professor. O professor deveria ser melhor valorizado dada a relevância do seu papel social (Egressa 3).

A fala da professora Egressa 3, revela que o investimento na formação inicial, continuada, o mestrado, bem como o tempo de trabalho, haja vista que a mesma se identifica como docente que atua no setor de formação do órgão gestor da educação no município de Miracema do Tocantins, e que já cursou especialização, mestrado em educação e que conta com 24 anos de trabalho, são elementos determinantes no exercício do trabalho docente e que, a nosso ver, contribui para que a docente tenha fortalecido sua identidade com o curso e o trabalho docente, como afirmado em sua fala.

Quanto às perspectivas da Egressa 4, em discurso a mesma afirmou que “antes de ingressar no curso, conhecia pouco da profissão, mas com o tempo foi se adaptando às mudanças e buscou soluções para os desafios em sala de aula”.

Considera-se o início da atuação na profissão, uma questão muito importante de se discutir, assim, indagamos quais as maiores dificuldades que as egressas tiveram em sua atuação, e ainda questionamos se as mesmas sentiram que a formação universitária as preparou para atuar em sala de aula.

As respostas das egressas estão articuladas nas falas a seguir:

No início tive muita dificuldade, porque a teoria é diferente da prática, embora a teoria e a prática devam andar juntas. Só vamos ter a certeza disso quando estivermos vivenciando a realidade na prática em sala de aula, buscando mecanismos para ajudar os alunos a se desenvolverem em suas habilidades necessárias. (Egressa 1).

Como podemos observar na fala acima a Egressa afirma que a teoria é diferente da prática, e isso é uma fala comum dos acadêmicos após vivenciarem o estágio, esse ponto de vista da egressa requer um estudo mais profundo sobre a prática com a teoria que se um ponto de vista interessante como uma proposta para outros pesquisadores que tenha interesse em abordar a temática da formação continuada.

Oliveira (2021) destaca que a articulação teoria e prática a partir de eixos discursivos da práxis pedagógica são de suma importância argumentando que o estágio supervisionado é um momento privilegiado da formação inicial para atuação em sala de aula.

Em concordância a Egressa 2 afirma “que a universidade não prepara o acadêmico para a prática, haja vista que acadêmico e escolar “miracemense”. Assim, a Egressa 2 continua sua fala acerca dessa questão afirmando que,

No início parecia que a universidade não tinha me preparado para a prática, me senti literalmente crua, atuando como docente na sala de aula, a realidade é totalmente diferente, porque fora da universidade, trabalhamos com um currículo rígido, onde devemos obedecê-lo. Só depois de algum tempo percebi que o processo de formação do professor é crescente, ele é formado a cada dia. O início foi marcado por crises, mas também por novos aprendizados e conhecimentos. Percebi que através da prática, do dia a dia com os estudantes, família e os problemas do cotidiano é que se aprende (Egressa 2).

Importante perceber que a Egressa 2 declara que foi por meio da prática no dia a dia escolar que experienciou os problemas do cotidiano da escola, estudantes, da

família, profissional, mas que também teve muito aprendizado neste processo. Reafirmo em dizer que tal opinião da Egressa 2, requer um estudo aprofundado, pois a situação em que ocorre atualmente, tem um contexto histórico extenso e coloco como sugestão para os futuros pesquisadores que tenham interesse em aprofundar na temática.

No caso da Egressa 3, traz elementos que se voltam para a questão da desvalorização da profissão.

No início da carreira muitos dos problemas eram relacionados a desvalorização social da profissão. A formação universitária me ajudou bastante, pois aprendi a lidar melhor com todos os problemas relacionados à minha profissão. Hoje tenho consciência que as dificuldades sempre vão existir, mas que devemos discutir coletivamente esses problemas, no sentido de apresentar novas possibilidades de solução para as dificuldades encontradas (Egressa 3).

Tratando da discussão coletiva de problemas encontrados somente na vivência em sala de aula, a Egressa 4 revela a percepção sobre o nível de aprendizado dos alunos, em relação ao conhecimento de cada etapa escolar, afirmando que o planejamento e as metodologias são bases fundamentais e necessárias dentro do estágio. A mesma afirma:

A maior dificuldade são os níveis de alunos em sala, pois requer planejamento e metodologias diferentes. A formação me deu uma base inicial, principalmente no estágio, porém são encontrados problemas diariamente em sala de aula que só resolvemos em prática (Egressa 4).

Infelizmente, tivemos poucos esclarecimentos sobre as dificuldades vivenciadas pelas egressas, e destacamos que as manifestações para esclarecer as dificuldades vivenciadas são muito importantes para sanar ou diminuir as falhas no ensino e docência.

Reconhecemos ser necessário se atentar para os questionamentos e demandas dos acadêmicos frente ao seu percurso formativo dentro da universidade, a articulação entre teoria e prática; a prática na realidade, o currículo da formação do pedagogo, o currículo da escola e a desvalorização da profissão como apresentado por uma das Egressas.

Mirando no tempo de vivência em sala de aula, questionamos as egressas sobre se há necessidade de modificar algo na matriz curricular do curso de pedagogia



da UFT, Campus de Miracema para preparar melhor os futuros professores, a Egressa 1 respondeu que:

A Universidade tem que investir mais na prática em oficinas pedagógicas, incluir uma disciplina específica para isso na matriz curricular. E também disciplinas específicas para o professor atuar com o aluno em cada deficiência tais como: Transtorno do Espectro Autismo (TEA), Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e demais outras deficiências. A demanda nas unidades escolares está só crescendo a cada dia. (Egressa 1).

Tendo em vista o que foi relatado acima, buscou-se saber mais sobre essa questão e captar se a matriz curricular do curso tem cuidado dessa área. Observou-se que a questão da importância da prática na formação docente nas falas das egressas apareceu com frequência e sinalizaram também as deficiências na atuação em sala de aula para enfrentar as questões relacionadas com a educação especial.

Considerando este um ponto importante na formação do pedagogo, constatou-se que no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, Câmpus de Miracema, aprovado pela Resolução Consepe no 03/2007, consta somente a oferta da disciplina educação especial, com carga horária de 60 horas, voltada para essa problemática. No projeto pedagógico que está em vigor, não é muito diferente, mesmo que haja a abordagem de outros temas em outras disciplinas. A nosso ver e tendo em vista o captado pelas egressas olhando para sua formação no curso, bem como suas práticas, esse é um ponto que merece atenção e fortalecimento na formação ofertada pelo curso de Pedagogia da UFT, Campus de Miracema.

A disciplina Educação Especial faz parte dos componentes curriculares do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, que por meio da ementa curricular apresenta a constituição histórica da Educação Especial no sistema educacional: mundial e brasileiro, abordando as tendências teórico-metodológicas em Educação especial.

A disciplina apresenta sua ementa descrevendo os aspectos políticos e legais da Educação Especial dentre as diretrizes para educação especial/inclusiva, assim o currículo e o Projeto Pedagógico da disciplina dispõem para a diversidade abarcando as adaptações curriculares e físicas, orientado sobre as estratégias de ensino de alunos com necessidades educativas especiais (UFT/CAMPUS DE MIRACEMA, 2007).

Salienta-se que a ideia de afirmar a existência da disciplina educação especial no currículo, não é para salvar a pele da universidade, mas afirmar a necessidade de

aprofundar o debate dessa questão, na medida em que isso foi sinalizado pelas egressas, como um ponto fraco na formação, o que dificulta o trabalho docente na escola.

Em concordância com Ferreira (2019) que discute sobre a Educação Especial, que ao discorrer sobre as Políticas Públicas Educacionais para inclusão de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular, afirma que:

A formação dos professores deixa muito a desejar, e prioriza apenas as deficiências, esquecendo que formam profissionais que vai lidar com alunos que tem deficiência e a lei garante que eles estejam matriculados numa sala regular de ensino e garante uma educação de qualidade, portanto os professores devem dar continuidades a sua formação para exercer sua função da melhor forma possível oferecendo aos alunos um desenvolvimento educacional com qualidade (FERREIRA, 2019, p. 36).

Desse modo, a universidade está para orientar o futuro pedagogo a incluir os alunos com deficiência no contexto da sala de aula, nas atividades, contribuindo na socialização com os demais colegas, promovendo a autonomia dos alunos com deficiência para que se torne mais independente.

Percebemos durante o curso que esta disciplina é muito importante, e poderia ter uma extensão maior no percurso acadêmico, assim como no estágio. É evidente que a formação continuada e especialização na área da Educação Especial é fundamental para a melhor promoção e qualidade do ensino.

A partir das falas das egressas, compreende-se que de forma geral, o curso de Pedagogia deve promover uma maior proximidade entre a universidade, a realidade dos professores e os problemas reais existentes na escola, apontando inicialmente que na estrutura curricular poderia conter mais disciplinas com conteúdos mais específicos, voltados para atuação e o enfrentamento dos problemas relacionados com as necessidades especiais dos alunos. Principalmente metodologias e um contato maior com essa realidade em sala de aula.

Sobre a contribuição que a Universidade Federal do Tocantins / Campus de Miracema deu para a formação inicial como docente, as egressas compreendem que o grande benefício está na importância da pesquisa científica que oportuniza a contraposição da teoria com a prática e também nas disciplinas no decorrer do curso, o quadro de bons professores e as metodologias utilizadas em sala de aula, assim como o espaço para o debate fazem toda a diferença no ensino, colaborando para

que se tornasse um ser humano mais crítico, com um olhar mais apurado acerca das questões sociais que permeiam a educação do nosso país.

Apoiadas em suas trajetórias de vida e profissão, as egressas deram seu ponto de vista na tentativa de indicar como melhorar a formação do pedagogo em relação ao estágio supervisionado do curso. A Egressa 1 respondeu afirmando que:

A universidade deveria ter um projeto piloto de estágio supervisionado iniciando apenas em uma escola para contrapor a teoria com a prática e depois expandir para as demais unidades escolares. Visto a necessidade de um trabalho mais específico com os alunos com deficiência na escola. Preparando assim, o pedagogo para atuar com os alunos típicos e atípicos. (Egressa 1).

Infelizmente não aprofundamos no apontamento da Egressa 1 para ter mais esclarecimentos sobre essa ideia de ter um projeto piloto de estágio somente em uma escola, mas tendo visto de perto a realidade acadêmica do estágio supervisionado entendemos que a Egressa expressou com essa questão, a perspectiva da necessidade de haver mais proximidade entre a escola e a universidade, não somente no período de estágio supervisionado, mas num processo recorrente iniciado no primeiro semestre do curso e no decorrer do mesmo, com aprofundamento e muito diálogo ao longo de todos os períodos.

A Egressa 2, enfatizou “que poderia melhorar a formação do pedagogo, aumentando a carga horária do Estágio Supervisionado, pois, cabe ressaltar, que é no estágio, que o discente em formação tem a oportunidade de observar, analisar, pontuar e investigar com o objetivo de integrar teoria e prática, conhecendo de perto a realidade escolar”. Em concordância a Egressa 3 reiterou que “o estágio deve aproximar ainda mais a universidade e a escola e todos os problemas que giram em torno dessas instituições”. Por fim, a Egressa 4 complementou afirmando ser necessário “pensar em um maior preparo antes do contato com a escola, ou um tempo maior de estágio com o uso de metodologia e planejamento que atenda às necessidades e dificuldades dos alunos”.

As egressas, conforme as falas anteriores apontam questões centrais que precisam de melhoria para uma formação mais qualificada, haja vista que apontam problemas no campo da articulação tão necessária entre teoria-prática-teoria na formação, mas particularmente no espaço formativo do estágio.

Não podemos perder de vista que cada uma das egressas atua em áreas diferentes da educação, destacamos ser importante ter essa diversidade de olhar para

com a função que o profissional exerce, atualizando o modo de ensinar e de tornar possível desenvolvimento profissional de acordo com as necessidades de uma prática educativa que permita ao pedagogo a possibilidade de se emancipar como trabalhador, mas também contribuir para que as crianças vivam isso. Como afirma Sousa,

A formação do pedagogo tem que ser baseada na educação emancipatória e permanente, pela identificação da particularidade do trabalho docente, que guia à práxis, articulando teoria e prática, vinculada à necessidade de se conhecer a realidade do ambiente escolar da educação básica. (SOUSA, 2022, p. 21).

Numa perspectiva freiriana é importante dar valor ao conhecimento do aluno e sua experiência de vida, fundamentada na ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando e a “responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (p. 9). Compreende-se que o trabalho, mas também a formação docente se articula, no cotidiano da escola, mas também na universidade, principalmente na formação inicial a um amplo leque de atividades acadêmicas, como diz Sousa:

As atividades acadêmicas e eventos que os professores, em conjunto com a universidade, promovem e levam os acadêmicos a participar na própria universidade ou em outros lugares de manifestações culturais na região, é cativo e inspirador nas aprendizagens do acadêmico. (SOUSA, 2022, p. 61).

E é dessa forma que os acadêmicos buscam direcionar seu olhar para com a formação na universidade, fundamentados nos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e através das experiências de vida no percurso acadêmico e em articulação com a identidade docente imprimida na escola e em outros espaços da vida social.

#### **4.1 Rediscutindo alguns elementos**

Conforme as respostas do questionário, as entrevistadas mostram uma visão positiva em relação ao trabalho do professor. Porém, ainda assim as egressas relataram algumas dificuldades encontradas na atuação docente.

Em relação aos principais desafios, as egressas mencionaram as condições de trabalho do professor, e a formação permanente de qualidade.

As condições de trabalho dos professores é uma temática muito importante a ser debatida. Como apontam Da Silva Barros; Gradela (2017), o trabalho do professor vem sendo cada vez mais desvalorizado, devido aos baixos investimentos na educação, como a má remuneração, ambientes de trabalho precários, falta de reconhecimento e árdua jornada de trabalho. Isso tudo pode resultar em desgaste físico e psicológico destes profissionais, abandono da profissão, absenteísmo e presenteísmo escolar (DA SILVA BARROS; GRADELA, 2017. p. 80) tratando sobre as condições de trabalho docente na rede pública de ensino, tendo em vista os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente.

Infelizmente, essa situação ainda é vista como um aspecto natural da profissão, não sendo questionado pelos docentes, o que é um problema, pois as relações de trabalho, inclusive aquelas que compõem o conjunto das ações dos trabalhadores em educação, não podem ser entendidas como naturais, pois são fruto dos conflitos que existem no interior da sociedade e das relações de trabalho (GARRIDO, 2005).

O professor tem um papel essencial no processo de educação e transformação de uma sociedade, portanto, é muito importante que as universidades se preocupem em formar professores que lutam constantemente pela melhoria das condições de trabalho da profissão, e por maior valorização. Gadotti (2005) aponta a importância política do trabalho docente, na obra *Introdução da Pedagogia do conflito em Educação e poder* na revisão crítica sobre o papel do pedagogo na atual sociedade brasileira, o autor indica a prática pedagógica e a postura do educador frente às questões políticas no Brasil tendo foco na crítica da ideologia.

Quando digo que o pedagogo tem hoje a chance de repensar o seu estatuto, estou já formulando uma de suas funções na sociedade atual: repensar a sua educação (tarefa crítica), a sua formação, a formação recebida no curso e o próprio curso. Estamos num momento em que o educador brasileiro precisa, urgentemente, pensar na reconstrução da educação brasileira, passo a passo com a reconstrução da própria sociedade brasileira. (GADOTTI, 2005. p. 56).

Outro problema que cerca a atuação do docente é a questão da responsabilização pela educação. A questão da aprendizagem dos alunos é algo que depende de vários fatores, como investimento em formação continuada, investimento em metodologias ativas, melhor ambiente escolar, vida pessoal do aluno, entre outros. Portanto, nem sempre a aprendizagem dos alunos vai depender do docente, e muitas vezes os professores são considerados os culpados pelo fracasso escolar.

A sociedade e principalmente o poder público, com apoio irrestrito dos meios de comunicação, não podem continuar massacrando os docentes e culpabilizando-os por todos os males da educação. A formação que é mediada pelo ambiente escolar é fruto do conjunto das relações sociais existentes na sociedade e também expressão dos diferentes modos de pensar o trabalho docente, a formação, a função da escola. E há muitos elementos, que não são definidos dentro da escola, mas em outros espaços mais amplos.

Em relação ao tema da formação continuada, a profissionalização começa com a primeira graduação, e a partir daí é necessário aprofundar os saberes que não foram alcançados com a formação inicial (CRUZ e COSTA, 2017). O conhecimento do docente é algo que deve estar em constante construção, e o professor deve estar sempre buscando aprender cada vez mais, e se informando sobre as transformações da profissão; os impactos das mudanças na sociedade para o espaço escolar e o trabalho docente, além da busca de atualização em relação aos avanços no processo de produção e socialização do conhecimento na sociedade.

A Lei federal de nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), artigo 62, primeiro parágrafo, define que a formação continuada de profissionais da Educação, deve ser garantida pela união, os estados e municípios devendo promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

Não há como pensar na qualidade do trabalho de um docente, sem pensar em formação continuada, tendo em vista que os professores devem estar sempre se atualizando e se adaptando.

Como apontam Cruz e Costa (2017), a formação continuada não é exigível apenas pelos avanços da tecnologia e da ciência que ocorreram nas últimas décadas, mas também com uma categoria que necessita ser repensada cotidianamente, para buscar melhor atender a legítima e digna formação humana. E isto exige que as instituições formadoras de docentes corrijam os rumos que têm tomado nos últimos anos em relação à formação, inclusive a formação inicial. É importante buscar a possibilidade de mudanças na relação entre universidades, como espaços de produção e socialização de conhecimentos das diversas áreas do saber e das escolas. A escola também é um espaço onde se produz conhecimento. O diálogo entre essas instituições educativas precisa ser mais democrático e produtivo.

A busca por diferentes metodologias para usar em sala de aula foi um apontamento feito por egressas que participaram desse estudo. Essa é uma questão que merece atenção, pois tem relação com a necessidade de formação continuada. Não é louvável imaginar que na formação inicial serão resolvidos todos os problemas possíveis que serão encontrados durante o desenrolar das práticas docentes ao longo do tempo.

Estar em uma sala de aula exige que o professor saiba lidar com diferentes perfis de alunos. Alguns com dificuldades, outros com mais facilidade, alguns com necessidades especiais, o que faz com que o professor tenha que se reinventar e utilizar diversas metodologias para alcançar os diferentes tipos de estudante. Cursos e atualizações sobre diferentes metodologias e técnicas a serem usadas na educação podem fazer uma significativa diferença no trabalho do docente. Isso não é responsabilidade exclusiva dos docentes. O poder público deve se responsabilizar por isso.

A atual educação exige professores criativos e inovadores, e que respeitem a diversidade de alunos. O professor deve estar sempre buscando se adequar e se adaptar à sociedade moderna.

É importante ressaltar que, como apresentam os autores Barboza e Santana (2022), a formação continuada não diz respeito somente a políticas públicas de formações exigidas e ofertadas por órgãos governamentais, mas também a participação em congressos e simpósios, leituras de obras, cursos ofertados pela secretaria de educação, troca de experiências com outros colegas de profissão, entre outras práticas que, formal ou informal, podem contribuir com a qualidade do serviço prestado pelo docente.

Também foi citado como um dos principais desafios a ausência da família em parceria com a escola. A educação de uma criança não é responsabilidade unicamente da escola. A total responsabilização da escola é comum na sociedade, o que faz com que muitos familiares não tenham participação no processo de aprendizagem das crianças.

Conforme explica Silva (2018), quando a família participa da educação escolar do aluno, as competências e habilidades são desenvolvidas com mais facilidade, enquanto os alunos que vêm de famílias que integram o universo da marginalização, mais desestruturadas e exploradas, apresentam menor rendimento escolar, isolamento e agressividade, embora isso não seja uma regra rígida, mas não pode ser

naturalizado. Todos sabem que o apoio da família se mostra muito importante para incentivar e complementar a aprendizagem de um aluno, pois,

A escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico-reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada (SANTOS, TONIOSSO, 2014, p. 133).

Cabe à escola e professores buscar envolver a família dos alunos na aprendizagem destes, através de projetos e reuniões que conscientizem sobre a importância da participação deles. Nem toda família tem o conhecimento necessário a respeito da importância do envolvimento deles, por isso esses estímulos são necessários. Por outro lado, é preciso também levar em conta que, por várias razões, ainda há no interior das famílias brasileiras a questão do analfabetismo e, portanto, é possível que a criança não tenha em casa pessoas que dominem os conhecimentos escolares e isso pode dificultar o diálogo.

Algo que também foi possível perceber na fala das egressas é a discrepância entre teoria e prática. A maioria expressou o sentimento de que a universidade não preparou o suficiente para a realidade escolar, e a necessidade de que a universidade invista mais em atividades práticas foi algo muito mencionado, inclusive a necessidade de ampliar o tempo de estágio, para que os graduandos aprendam melhor sobre a prática.

Botelho (2018) explica que a formação de um docente não deve estar baseada somente na aquisição de conhecimentos específicos, como também na prática. Saber os conteúdos trabalhados não é suficiente; é fundamental saber o que se passa, para que os estudantes obtenham resultados positivos.

Por isso os estágios são tão importantes, e devem ser prioridades, tendo um tempo suficiente que agregue aos alunos os conhecimentos necessários para a atuação diante da realidade, pois às vezes o que é repassado na teoria não condiz com o que realmente acontece nos ambientes escolares. A universidade é de fato um espaço diferente da escola, mas afinal a universidade está formando professores para trabalhar em qual escola? Isso não impede de fazer a crítica, tão necessária, das concepções e práticas veiculadas na escola, mas a universidade também deve ser objeto dessa mesma crítica.



Por isso, no processo de formação, o estágio se constitui como fundamental, pois em meio a tanta teoria, este se faz relevante devido a sua ação (BOTELHO, 2018). É através do contato direto com os alunos, da observação do trabalho do professor em sala de aula, do conhecimento sobre os problemas que permeiam a educação, que o graduando aprende sobre a atuação docente.

É através do estágio que o estudante de licenciatura vai vivenciar as mais diversas situações do ambiente escolar para que possa tomar decisões frente às demandas surgidas (MACHADO; FILHO, 2020), e a partir daí definir sua forma de trabalho.

Portanto, ressalta-se a importância de um maior foco da UFT, Campus de Miracema em relação ao estágio supervisionado de docentes e a atividades práticas que busquem aproximar os alunos cada vez mais da realidade educacional, no âmbito da formação do pedagogo.

Outro discurso, das egressas, que coloco como muito importantes foram as falas que revelam o problema que diz que a universidade deveria investir mais em disciplinas sobre a atuação do professor com alunos que tenham deficiências, a questão da educação especial, pois a demanda vem só aumentando.

A matriz curricular do curso de pedagogia da UFT, Campus de Miracema apresenta duas disciplinas voltadas para a educação especial: Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Cada uma das disciplinas tem uma carga horária de 60 horas.

Levando em consideração os processos de inclusão de alunos das últimas décadas, vê-se que a demanda de alunos com necessidades especiais vem se tornando cada vez mais comum nas escolas. Destaca-se a necessidade da universidade focar mais nesse problema em específico, adicionando mais disciplinas que preparem os futuros professores para lidarem com esse tipo de estudante. É preciso preparar os graduandos para lidar com a realidade nas escolas, e aprender a ensinar alunos com deficiência, pois isso vai fazer parte da rotina de trabalho de muitos docentes nas escolas.

Defende-se a necessidade e obrigatoriedade de inserção de uma disciplina que discuta a educação especial em todos os cursos de licenciatura, e que aborde a história da educação especial, a legislação, os tipos de deficiência, práticas de ensino dos alunos público alvo da educação especial e também a biociência e o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor regente (ADAMS, 2018, p. 215).

As pessoas com necessidades especiais têm direito à educação e a inclusão dentro da escola, e os docentes devem estar devidamente preparados para lidar com isso. Não deveria ter tão poucas disciplinas sobre educação especial em uma estrutura curricular de um curso de licenciatura. Pela experiência da formação que estou vivendo no curso e pensando no que vivenciei no estágio, não me sinto confortável para enfrentar adequadamente esse problema no ambiente escolar.

Segundo Fidalgo (2008), mesmo no caso de crianças com o desenvolvimento atípico ser uma coisa comum no cotidiano escolar, muitos professores não se mostram preparados para tal prática, e uma das principais dificuldades encontradas por estes é a deficiência na formação acadêmica, que não ofertou disciplinas e práticas que habilita um professor para a educação especial.

De modo geral, não podemos perder de vista que o pedagogo é um profissional de fundamental importância para a sociedade, pois seu trabalho na área educacional, é mais amplo do que se imagina, desenvolvendo-se desde a atuação docente em sala de aula, até a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, propostas pedagógicas e curriculares. Isso responsabiliza ainda mais as instituições formadoras de pedagogos.

É de conhecimento geral que a formação inicial de um professor deve estar cada vez mais próxima da realidade escolar. É fundamental que haja pontes entre os saberes teóricos e os saberes da prática, e sabemos também que se não passarmos por uma formação de qualidade receberemos um impacto que poderá acarretar em consequências negativas em nossa vida profissional na prática da docência como professores.

É de conhecimento também que, a formação inicial é o momento em que o aluno é chamado a tomar conhecimento de processos destinados ao ensino-aprendizagem dos alunos dentro da realidade escolar, e que também é nessa fase que o aluno se confronta com a realidade da atuação em sala de aula.

O estudo de Vieira (2011) traz contribuições importantes para essa reflexão, pois o mesmo considera que a formação inicial de pedagogos é um processo que exige qualidade.

Ainda de acordo com Vieira (2011, p. 07) a especificidade e a multidimensionalidade da atuação profissional do pedagogo suscitam um processo de formação inicial que inclua a reflexão sobre alguns aspectos importantes: a) os parâmetros de qualidade utilizados nas principais mudanças ocorridas com o

processo de formação do pedagogo durante a história da educação superior e do curso de Pedagogia; b) os movimentos e preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos nas políticas da educação superior existentes atualmente; c) os impactos gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos e) as referências, ações e condições essenciais que são necessárias à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos.

A formação inicial de pedagogos precisa ser discutida a partir do contexto atual que apresenta-se para a atuação desse profissional, considerando as dimensões políticas e socioculturais e a realidade local, dimensões que vão passando por transformações, e o docente precisa acompanhar. Essa questão é apontada por André (2010), quando diz que houve mudanças no perfil exigido dos alunos egressos, tanto em relação à formação dos conteúdos, como também nas estratégias de formação e relação aluno professor.

Outro fator importante a se destacar e que envolve o trabalho docente, mas também a formação é que os professores em formação precisam ter conhecimento acerca da realidade da precariedade que atinge as escolas e os alunos. Esse fato acaba mobilizando os formadores na reestruturação de seus saberes e no desenvolvimento de estratégias que atendam essa nova realidade e, por outro lado, também deixam resquícios para o trabalho desses profissionais em uma escola precária para onde os mesmos retornam, agora como formadores de crianças. É preciso que as instituições formadoras, bem como os egressos estejam preparados e dispostos a lidar com essa demanda que é tão comum. De certo modo, em vários momentos do curso percebeu-se o esforço da UFT em relação a essa questão.

Em razão disso, tive mais clareza dessa questão no período do estágio e agora no processo desse estudo, que no trabalho docente é necessário o aprendizado com a prática, e no caso do pedagogo, aprendemos com o trabalho docente na escola, com o modo como mediamos o processo de alfabetizar crianças e a construção de nossa identidade de docentes, sem negligenciar a formação inicial ofertada no curso de Pedagogia. As falas das professoras egressas ouvidas nesse estudo, independente da função docente que está ocupando atualmente, revelam isso.

As falas das egressas corroboram com a obra de Rausch e Frantz que indicam alguns problemas na formação inicial dos professores, e entre os principais problemas se encontra esta demanda apontada,

Esta falta de aproximação entre a formação inicial de professores com o cotidiano escolar, muitas vezes, impossibilita os licenciandos de compreender as relações humanas que se constroem na dinâmica interativa e peculiar de cada instituição, movidas pelos processos de aprender e de ensinar, elementos essenciais ao papel da escola. (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 621).

Sendo assim, é compreensível que nada substitui o enfrentamento da realidade escolar no que diz respeito aos objetivos e competências do profissional que cursa pedagogia. O processo educativo realizado a partir da alfabetização de crianças, por exemplo, é algo que exige a inserção dentro da realidade escolar, pois é no contexto escolar como docente (no caso dos egressos) que será possível se deparar com os verdadeiros elementos que constroem sua identidade e os seus saberes. Por isso, considera-se necessário ao Colegiado e NDE do Curso de Pedagogia, aprofundar as análises acerca dos conhecimentos e experiências que estão sendo oferecidos na formação Inicial, no âmbito do curso.

O Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema apresenta como perfil do seu egresso o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, que é a formação de indivíduos capacitados para desenvolver conhecimentos, atitudes e habilidades próprias da formação na docência; que saiba trabalhar com diferentes metodologias, interagindo com diferentes linguagens, compreendendo e cuidando de crianças de 0 a 6 anos de idade e anos iniciais, trabalhando com diferentes fases do desenvolvimento humano, entre outras habilidades educacionais.

É necessário articular o ensino com disciplinas que abarquem toda essa perspectiva do perfil de formação. Apesar da prática docente ir se construindo de acordo com as experiências e aprendizagens advindas do trabalho em salas de aula, existem conhecimentos que são essenciais para que o egresso dê início a uma jornada na área da educação.

Como diz Tardif (2003), os saberes necessários para uma formação em docência são: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Ainda de acordo com esse autor, os saberes da formação profissional são os saberes relacionados a técnicas e métodos de ensino; os saberes disciplinares são os saberes relacionados a outros campos de conhecimento; os saberes curriculares são as formas como os conhecimentos são passados aos estudantes; e os saberes experienciais vêm a partir das práticas.

As instituições que fazem formação docente, tradicionalmente têm se voltado para a formação de um professor abstrato, e muitas vezes sem levar em conta os aspectos práticos fundamentais que povoam o trabalho efetivo na escola. É preciso que as universidades que ofertam cursos de licenciatura pensem a formação integrando todas essas diferentes formas de saberes, para que sejam repassados e preparem os alunos para uma atuação emancipatória e de qualidade, no trabalho escolar.

Analisando os relatos das egressas entrevistadas percebeu-se que a UFT, Campus Miracema precisa continuar investindo em espaços para debates, reflexões e estudos sobre a área da Educação Especial, levando em conta a realidade cotidiana das escolas atendidas, ou seja, precisa continuar buscando aprofundar a qualificação da formação do pedagogo, nesta área que vem sendo identificada como deficitária no atendimento do cotidiano escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi “Diagnosticar as contribuições da formação inicial no exercício profissional de egressos do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema”. Como objetivos específicos, buscou-se: Identificar e diagnosticar egressas do curso de Pedagogia já integradas ao trabalho docente com educação infantil e anos iniciais; apresentar e discutir os marcos legais e a proposta de formação vivenciada por essas egressas na formação inicial, e ainda verificar se a formação inicial que está sendo ofertada está de acordo com a realidade sociocultural do Brasil e com a formação exigida pelas diretrizes nacionais.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, baseada em autores que discutem a temática, bem como em documentos (PPP do Curso de Pedagogia) e ainda mediada por uma pesquisa de campo realizada com quatro egressas do Curso de Pedagogia e que estão integradas ao mercado de trabalho, exercendo atividades docentes em escolas de educação básica ou em órgãos de gestão do sistema de educação.

Na primeira e segunda parte do estudo optou-se por apresentar elementos históricos acerca do Campus de Miracema, pensando suas origens a partir, no contexto da Unitins e posteriormente no contexto da Universidade Federal do Tocantins, bem como apresentou-se um breve histórico acerca do curso de pedagogia no Brasil, alguns elementos legais que embasam o debate sobre o curso e mudanças pelas quais passou. Na terceira parte, os dados da pesquisa de campo realizada com egressas, já integradas ao mercado de trabalho em escolas de educação básica.

Entende-se essa terceira seção como uma etapa importante no processo da construção do trabalho, pois apresentou-se aqui a sistematização dos resultados da pesquisa de campo, onde nos preocupamos com a qualidade, com os sentidos dos dados pesquisados, a partir do movimento de leitura, coleta, organização e conteúdo das informações articuladas na pesquisa de campo realizada com as egressas.

Através da entrevista com as egressas, foi possível constatar pontos positivos do curso de pedagogia da UFT, Campus Miracema, e também alguns fatores que precisam aprimorar para uma melhor formação dos discentes. De acordo com falas das egressas, uma das principais vantagens do curso é o incentivo à pesquisa, como também a boa formação dos professores, e a metodologia utilizada dentro de sala de aula para ensinar os alunos.

Outro ponto positivo do curso, conforme as informações das egressas é a questão do desenvolvimento do senso crítico; a universidade abre muitas oportunidades para debates, fazendo com que os estudantes tenham discernimento e questionamentos acerca das realidades. Esse critério é muito importante para a atuação de um professor, pois para cumprir os seus principais papéis que é transformar a realidade, deve ter uma visão crítica em relação aos espaços educacionais que ocupa.

Algo muito importante que deixa a desejar no curso, de acordo com as entrevistadas, é a questão do tempo dedicado ao estágio supervisionado. É necessário que a universidade amplie a duração dos estágios, pois é através da prática que os docentes em formação obtêm melhor conhecimento acerca das escolas e do cenário educacional do país, e também, é através do estágio que os estudantes se preparam de maneira adequada para a atuação docente. Mesmo sabendo que há limites nesta experiência formativa do estágio, ela pode ser melhorada.

No mais, é possível constatar que o curso de pedagogia da UFT, Campus de Miracema é um curso de qualidade, que tem muita contribuição para a educação nacional, e que o ensinamento adquirido na formação inicial na universidade acrescenta qualitativamente na formação intelectual e social, expandindo novos horizontes e perspectivas na vida profissional e no desenvolvimento de um pensamento crítico reflexivo sobre o processo educacional.

A partir das falas das egressas, compreende-se, portanto, que o curso de Pedagogia precisa buscar proporcionar uma proximidade maior entre a universidade, a realidade dos professores e os problemas reais existentes na escola, apontando inicialmente que na estrutura curricular podendo conter mais disciplinas com conteúdo mais específicos, voltados para atuação e o enfrentamento dos problemas relacionados com as necessidades especiais dos alunos, acompanhado por metodologias para serem utilizadas promovendo um maior contato com a realidade em sala de aula.

É possível inferir ainda que o desejo por mudança, vindo das egressas, se apresenta mais em relação à matriz curricular do que em relação ao próprio curso de Pedagogia. E que parte desse incômodo está articulado com o pouco tempo de experiência (carga horária ou disciplinas afins), onde o aumento da carga horário do Estágio Supervisionado é sempre solicitado com tempo maior de prática (ação). O período do estágio é muito importante, pois é durante o estágio que se vivencia a

prática docente como um todo. O conteúdo visto na formação inicial, e assim, pode ser percebido como é ser pedagogo na prática do dia a dia, proporcionando uma integração à realidade escolar e o exercício da futura profissão.

É importante ressaltar que, para as egressas de Pedagogia, é através das diversas atividades acadêmicas do curso que se desperta um interesse maior pela carreira docente e pela promoção da consolidação dos conhecimentos adquiridos mediante a participação em sala de aula.

Destacamos ainda que os trabalhos que envolvem o coletivo acadêmico é um dos recursos extraordinários para formação acadêmica, que contribui na colaboração e troca de conhecimentos entre discentes e professores intensificando e assegurando a cooperação entre estudantes e professores nas atividades básicas da Universidade relativas ao ensino na procura da melhoria da qualidade do ensino de graduação.

No sentido de concluir, mas mantendo a ideia do diálogo que continua aberto, considera-se importante que a UFT, Campus de Miracema, aprofunde a experiência de criar espaços específicos para trazer de volta profissionais formados no Curso de Pedagogia, no sentido de socializar suas experiências, seu modo de reconstruir sua identidade docente pelo trabalho, com os discentes em formação no curso.



## REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. 2018. 264 f. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal de Goiás, programa de pós-graduação em educação, Catalão, 2018.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 03, p. 174-181, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOPE. IX Encontro Nacional: Documento Final. Campinas, ANFOPE, 1998.

BARBOZA, Rosângela; SANTANA, Zionel. A relação entre qualidade da educação e formação continuada de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.06. jun. 2022.

BARROS, Carlos Antonio Ferreira da Silva; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 7, n. 13, 2017.

BOTELHO, T. A. S. Formação docente: importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. **Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/Encontro do Profeduc e Profletras/Jornada de Educação de Mato Grosso Do Sul**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 2.302, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta sobre o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202306.pdf>> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts.)> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 251/1962** – Institui o currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lfb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lfb_Art64.pdf)> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 09, de maio de 2001**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui as 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 em: Jun.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 2/2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. 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 em: Jun.2023.

BRASIL. 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: Valmir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso: Jun.2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. 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 em: Jun.2023

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 009/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação.

**Parecer nº CNE/CP 28/2001.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: Jun.2023.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: Jun.2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera M. **Rumo a nova didática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CASTRO, Maria Fernanda Villena. **Do ensaio à encenação:** o olhar dos alunos do 7º e 8º períodos do Curso de Pedagogia para o processo de articulação teoria/prática no estágio curricular supervisionado. Itajaí: SC [s.n], 2005.

CRUZ, Evandro Costa; COSTA, Deuzeli Brandão da. A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Edição 08. Ano 02, Vol. 03. pp 42-58, Novembro de 2017.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERNANDES, Andrielly Borges Azevedo. **Abordagem histórica do curso de Pedagogia e o trabalho do pedagogo em espaço não escolar.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – UFT, Campus de Miracema: Miracema do Tocantins, 2022.

FERREIRA, Rayane Gomes. **Educação Especial:** Políticas Públicas Educacionais Para Inclusão De Alunos Com Deficiências Nas Escolas De Ensino Regular. / Rayane Gomes Ferreira. – Miracema, TO, 2019. 55f.

FIDALGO, Adriana Piñeiro. **Inclusão social:** o preparo dos professores para o trabalho com educação especial. 2008. 52 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). p. 54. ISBN 85-219-0243-3

FREIRE, José Carlos da Silveira. **A formação de professores na Universidade do Tocantins – UNITINS**: limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFG/Faculdade de Educação: Goiânia, 2002.

FREITAS, Helena Costa L. de. **Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1996.

GARRIDO, M. P. Análisis comparativo. In: **Condiciones de trabajo y salud docente**. Oficina Regional de Educación de La UNESCO para América Latina y Caribe. OREALC/UNESCO, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. In: Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação e Sociedade, vol 27, n. 96, out. 2006a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: Jun.2023.

MACHADO, Ana Paula Faria; MORAES FILHO, Aroldo Vieira de. A importância do estágio supervisionado curricular na formação inicial de docentes. **Revista acadêmica Educação e Cultura em debate**. v. 6, n. 2, pp. 70-79, 2020.

OLIVEIRA, Márcia Batista de. **Formação de professores**: a importância da articulação entre a teoria e a prática na graduação em Pedagogia. 2021. 48f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, UFT, Miracema, 2021.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, n. 47, p. 101-120, 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>> > Acesso em: Jun.2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 1982.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 122-134, 2014.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e

identidade. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SILVA, Helisnay Pinheiro da. O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola rural de Miracema e a formação do Pedagogo. Monografia (Graduação em Pedagogia), UFT/Campus de Miracema: Miracema do Tocantins, 2016.

SILVA, Gerson Pindaíba Da. **A contribuição da família no processo de ensino aprendizagem**: um estudo nas séries iniciais do ensino fundamental na unidade escolar Lélia Silva Trindade. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SILVA, Maria do Livramento Galvão da. **A formação dos conceitos científicos nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma proposta para o ensino de ciências naturais usando a literatura infantil amazonense / Maria do Livramento Galvão da Silva. -- Manaus: S. Correia, 2009.

SOUSA, Thaynara Pereira De. **Arte na formação do pedagogo**. Monografia. Universidade Federal Do Tocantins. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Campus Universitário De Miracema. 2022.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTUNS. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia** / Campus Universitário de Miracema. Universidade Federal do Tocantins. Miracema, TO. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTUNS. Palmas. Ministério da Educação. Gov.br. 2021. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/25009-de-norte-a-sul-em-sete-campus-qual-e-a-cara-da-uft>>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTUNS. Campus de Miracema. **Projeto de Prática de Ensino e Estágio do Curso de Pedagogia**. Miracema do Tocantins, 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTUNS. Campus de Miracema. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Pedagogia**: Supervisão Educacional. Miracema do Tocantins, 2004.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. **Proposta de Implantação do Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação**. Pró-Reitoria Acadêmica. Palmas - TO, 1999.

VIEIRA, Josimar de Aparecido et al. **Qualidade da formação inicial de pedagogos**: indicadores na visão de egressos. 2011.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – Questões aplicadas para as egressas entrevistadas

## Questões aplicadas para as egressas entrevistadas

### Pesquisa de campo

01	Fale sobre você, sua vida profissional, sua formação, quando terminou a graduação, idade, se tem filhos, se é contratada ou concursada. Se puder diga o que é ser professor(a) pra você.
02	Informe onde você trabalha, o que faz e a quanto tempo?
03	Há quanto tempo atua na docência?
04	Quais os principais desafios no trabalho do pedagogo?
05	Sempre quis atuar na docência? Ou tinha em mente outra profissão?
06	Descreva como foi a escolha e o ingresso no curso de pedagogia.
07	Antes de ingressar no curso de pedagogia, qual a sua perspectiva sobre a profissão do professor? E agora, depois da formação e atuação, essa perspectiva mudou?
08	No início, quando começou a atuar na profissão, quais as maiores dificuldades? Sentiu que a formação universitária que teve te preparou para atuar em sala de aula?
09	De acordo com o que você já vivenciou em sala de aula, o que você acha que tem que mudar na matriz curricular do curso de pedagogia da UFT, Campus de Miracema, para preparar melhor os futuros professores?
10	Na sua percepção, qual a maior contribuição que a Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, deu para sua formação inicial como docente?
11	O que você indicaria para melhorar a formação do pedagogo em relação ao Estágio supervisionado do curso?

**Fonte:** Perguntas elaboradas pela autora para fundamentar a pesquisa de campo com as egressas (Conceição, 2023).