

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ÀS REPERCUSSÕES NA SALA
DE AULA**

AFONSINA MARIA FERREIRA

PIRACICABA, SP

2016

**CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ÀS REPERCUSSÕES NA SALA
DE AULA**

AFONSINA MARIA FERREIRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

PIRACICABA, SP

2016

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

F383c	<p>Ferreira, Afonsina Maria Currículo integrado no curso de Pedagogia : do projeto político pedagógico às repercussões na sala de aula / Afonsina Maria Ferreira. – 2016. 78 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2016.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Curso de Graduação - Pedagogia. 3. Currículo de Ensino Superior. 4. Interdisciplinaridade. I. Cunha, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 37.01</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira
Barrichelo Cunha (orientadora)**

**Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de
Azevedo - UNESP/Rio Claro**

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar - UNIMEP

AGRADECIMENTOS

A Deus curvarei sempre, humildemente, para agradecer, pois ele brilhou à minha frente guiando-me nessa conquista.

À Prof. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, gratidão por sua dedicação, sabedoria, generosidade e atenção ao me orientar para esta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais, grata pelas contribuições aferidas à dissertação durante os seminários semanais.

Aos professores Maria Antonia Ramos de Azevedo e Thiago Borges de Aguiar, agradeço por se dedicarem à leitura da dissertação e por tão significativas contribuições que nos proporcionaram.

Aos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais-Poços de Caldas, obrigada pelas colaborações com as entrevistas.

Ao amigo Mario Ruela Filho, companheiro de jornada nas idas e vindas, meu profundo apreço.

À Coordenação e Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Educação e a todos que me ajudaram durante essa caminhada.

RESUMO

A pesquisa discute a integração e a interdisciplinaridade no currículo de Pedagogia e sua relação com o projeto político-pedagógico e a sala de aula. Seu objetivo foi compreender a concepção e forma de organização do currículo integrado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas-Gerais – UEMG/Poços de Caldas e os sentidos que os alunos atribuem à integração no contexto da disciplina Atividades de Integração Pedagógica- AIP. Essa disciplina, em particular, se configura como um encontro de integração curricular semanal, em sala de aula, quando todos os professores de um determinado período/semestre se reúnem com os alunos para desenvolver um trabalho conjunto. Para atender ao objetivo proposto foi analisado o projeto político-pedagógico do curso e aplicados 76 questionários aos alunos de diferentes períodos. A análise do documento permite afirmar que o PPP orienta-se por uma concepção que busca romper com a racionalidade tecnicista e aproximar-se de uma perspectiva crítica e, ao introduzir eixos temáticos e as AIP, propõe uma prática inovadora. Do conjunto de respostas dos alunos nos questionários depreendeu-se que a integração que caracteriza a interdisciplinaridade não se realiza somente a partir da prescrição do PPP e da reunião de professores de diferentes disciplinas em sala de aula. A integração do currículo supõe um planejamento conjunto dos professores, objetivos comuns, engajamento no aprofundamento teórico de cada disciplina, sistematização e disponibilidade para articular as questões dos vários campos de estudos, o que não foi observado pelos alunos em vários momentos do curso de Pedagogia. O PPP analisado a partir de sua organização curricular demonstrou-se, em determinados aspectos, tanto como ação regulatória quanto como ação emancipatória. Na perspectiva regulatória, o currículo integrado da UEMG somente rearticulou o modelo anterior, sem garantir a integração e interdisciplinaridade ao não criar condições de planejamento, aprofundamento dos conteúdos e relações de colaboração nas AIP. Seu caráter emancipador manifestou-se, por sua vez, ao instituir momentos de engajamento coletivo em torno de problemas e temas de estudo, fomentando a reflexão crítica, a fundamentação dos pontos de vista e as tomadas de posição dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: curso de Pedagogia; currículo; currículo integrado; interdisciplinaridade; projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

The research discusses the integration and the interdisciplinarity in the Pedagogy curriculum and its relation with the political-pedagogical project (PPP) and the classroom. Its objective was to understand the conception and the form of organization of the integrated curriculum of the Pedagogy course of the University of the State of Minas Gerais - UEMG / Poços de Caldas and the senses that students attach to integration in the context of the discipline Activities of Integration Pedagogical - AIP. This discipline, in particular, configures itself as a weekly meeting of curricular integration, in the classroom, when all teachers of a given period / semester meet with the students to develop a joint work. To attend the proposed objective, it was analyzed the political-pedagogical project of the course and applied 76 questionnaires to students from different periods. The analysis of the document allows to affirm that the PPP guides itself by a conception that seeks to break with the technicist rationality and approach itself a critical perspective and, to introduce thematic axes and the AIP, proposes an innovative practice. Of the set of student answers in the questionnaires, it was inferred that integration that characterizes the interdisciplinarity does not realize itself only after the prescription of the PPP and the meeting of teachers from different disciplines in classroom. The integration of curriculum suppose a joint planning of teachers, common objectives, engagement in the theoretical deepening of each discipline, systematization and availability to articular the questions of the several fields of study, the which was not observed by students at several times of Pedagogy course. The PPP analyzed from its curricular organization demonstrated itself, in certain aspects, both as regulatory action as emancipatory action. In the regulatory perspective, the UEMG's integrated curriculum only rearticulated the previous model, without guarantee the integration and interdisciplinarity to do not create planning conditions, deepening of contents and collaborative relationships in the AIP. Its emancipatory character manifested itself, in turn, to institute moments of collective engagement around problems and themes of studies, fomenting the critical reflection, the substantiation of the points of views and the taken of the student's position.

Key-words: Pedagogy course; curriculum; integrated curriculum; interdisciplinarity; political-pedagogical project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
O percurso da pesquisa	12
CAPÍTULO I – Currículo e formação de professores no curso de Pedagogia ...	17
1.1 O curso de Pedagogia em discussão: as funções do pedagogo	19
1.2 Ampliando a discussão: disciplinaridade e interdisciplinaridade	26
CAPÍTULO II – Currículo e Projeto Político-Pedagógico: as análises do escrito	34
2.1 O curso de Pedagogia da UEMG em Poços de Caldas	34
2.2 O Projeto Político-Pedagógico e o currículo integrado	38
2.2.1 Eixos Temáticos e Núcleos Formativos.....	44
2.2.2. Atividades de Integração Pedagógicas – AIP.....	47
2.2.3. Área de enriquecimento curricular.....	51
CAPÍTULO III – Currículo e Sala de Aula: as análises do percebido	54
3.1. (Des) Articulação de conhecimentos e experiências	55
3.1.1 Superação da fragmentação x falta de tema, foco, teoria e conteúdo.....	56
3.1.2 Promoção da interação x falta de planejamento.....	59
3.2 (Im) Possibilidade de refletir e rever pontos de vista	62
3.2.1 Oportunidade de expor ideias e construir opiniões x dificuldades de negociar pontos de vista divergentes.....	63
3.2.2 Debate sobre vivências do cotidiano e da escola x ênfase na discussão sobre o estágio.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS: as análises do compreendido	69
REFERÊNCIAS	73

LISTA DE SIGLAS

AIP - Atividades de Integração Pedagógicas

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CBH - Campus de Belo Horizonte

CNE - Conselho Nacional de Educação

FAE - Faculdade de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP - Projeto Político Pedagógico

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Organização das respostas dos questionários	15
QUADRO 2: Reorganização das respostas dos questionários	16
QUADRO 3: Constituição das turmas do Curso de Pedagogia- Curso fora sede Poços de Caldas	37
QUADRO 4: Distribuição de Carga Horária de Estágio.....	49
QUADRO 5: Núcleo Formativo VII - Eixo Temático: Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	49
QUADRO 6: Ciclo de Formação Complementar - Docência para a Educação Infantil	52

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática a organização do currículo no curso de Pedagogia e discute, especificamente, a disciplinaridade e a interdisciplinaridade no currículo e sua relação com o projeto pedagógico e a sala de aula.

Para Young (2014, p.192), “não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo”. Partindo de tal perspectiva, o interesse pela temática da pesquisa justifica-se, além disso, pelo fato de ser docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) cujo projeto pedagógico é a proposta de um currículo integrado.

A noção de currículo integrado está associada à ideia de interdisciplinaridade, como se pode observar na referência do Projeto Pedagógico em tal instituição:

A formação deve permitir ao graduando a absorção, na prática, de processos de trabalho docente de **caráter interdisciplinar**, integrados, com base em ações investigativas, dentro de princípios democráticos (UEMG, 2008, p.6).

O currículo integrado da UEMG é disciplinar, ou seja, organizado com base em uma matriz estruturada em disciplinas. No entanto, a proposta de caráter interdisciplinar orienta-se pela organização em Eixos Temáticos transversais em cada período (semestre) e pelas disciplinas e atividades do Núcleo de Estudos Integradores¹ composto de:

Pesquisa, como eixo articulador de prática educativa; Atividade de Integração Pedagógica; Práticas Pedagógicas de Formação; Estágios, Práticas Educativas; Seminários de Estágios; Trabalho de Conclusão de Curso - TCC; Semana Científica (UEMG, 2008, p.14).

Neste Núcleo, tem destaque a disciplina Atividades de Integração Pedagógica – AIP, que se caracteriza como um encontro de integração curricular semanal, em sala de aula, em que todos os professores de um determinado período se reúnem com os alunos para desenvolver um trabalho conjunto.

¹ A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, define que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deve constituir-se de um Núcleo de Estudos Básicos, do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação e Estudos e do Núcleo de Estudos Integradores.

Sua realização está vinculada à elaboração e desenvolvimento dos projetos de ação das Práticas Pedagógicas de Formação e propõe-se a problematizar questões de formação e aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades curriculares previstas para o semestre a orientar os alunos, bem como mediar a apresentação final de trabalhos monográficos.

Participando das AIP todas as semanas, junto aos meus colegas, algumas questões passaram a ser recorrentes (e incômodas): o que efetivamente caracteriza um currículo integrado que obedece a uma matriz disciplinar? O Currículo integrado seria equivalente ao currículo interdisciplinar? Reunir os professores com os alunos semanalmente em sala de aula garante a integração dos conteúdos? Como os alunos percebem a proposta do currículo integrado no contexto das AIP?

As duas primeiras questões podem ser discutidas analisando-se o projeto pedagógico do curso em questão e com apoio da literatura acadêmica. Já as demais exigem acesso aos alunos, o que ocorreu por meio de questionários.

A partir desse conjunto de questões, pouco a pouco, foi possível formular o seguinte objetivo para a pesquisa: compreender a concepção e forma de organização do currículo integrado do referido curso de Pedagogia e os sentidos que os alunos atribuem à integração no contexto da disciplina Atividades de Integração Pedagógica – AIP.

Dessa forma, para que seja possível compreender o desenvolvimento e funcionamento da disciplina abordada e buscando responder as indagações acima colocadas, o presente exposto está organizado em três capítulos, a saber:

O capítulo I - Currículo e formação de professores no curso de Pedagogia - propõe apresentar o histórico do curso de Pedagogia e discute os conceitos de disciplinaridade e interdisciplinaridade, bem como suas implicações.

No capítulo II - Currículo e Projeto Pedagógico: as análises do escrito – será analisada a concepção e a forma de organização do currículo integrado no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) problematizando seus desafios.

No capítulo III - Currículo e Sala de Aula: as análises do percebido – busca-se discutir os sentidos que os alunos atribuem à integração do currículo no contexto da sala de aula, ou seja, nos encontros de professores e alunos na disciplina Atividades de Integração Pedagógica– AIP.

Por fim, nas Considerações Finais busca-se evidenciar as análises do que foi compreendido no processo da pesquisa, as lições do aprendido, as questões ainda pendentes.

Antes de passar aos capítulos seguintes e tendo apresentado os pontos de partida da pesquisa, antecipamos o relato do percurso metodológico para que seja possível compreender o processo e seus achados.

O percurso da pesquisa

A pesquisa desenvolvida pode ser compreendida como qualitativa na medida em que está voltada para “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2002, p. 22) do projeto do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais e dos alunos envolvidos.

De acordo com Chizzotti (2006, p.20) a pesquisa científica na área de humanas caracteriza-se pelo esforço sistemático de “explicar ou compreender os dados encontrados e eventualmente orientar a natureza ou as atividades humanas”.

Cabe destacar que a Universidade do Estado de Minas Gerais foi criada em 1989 e em 1994 foi promulgada como autarquia de regime especial. Sua sede e foro localizam-se em Belo Horizonte, com patrimônios e receita próprios.

O curso de Pedagogia analisado é oferecido fora da capital, sendo instalado na cidade de Poços de Caldas - MG em 2002, através de convênio realizado pela Prefeitura do município, representada pela Autarquia Municipal de Ensino e a sede da Universidade. Estruturado como curso “fora de sede”, uma vez que a direção e administração pedagógica seriam geridas pelo campus de Belo Horizonte, ficou estabelecido que todas as despesas referentes às instalações e manutenção do espaço físico para o curso, inclusive pagamento de professores, estariam a cargo do município.

Para compreender a problemática do currículo e da organização da formação dos pedagogos, foi necessário investir em leituras, organizar e sistematizar informações, compondo um panorama e base teórica necessária para a fundamentação das análises. Foram consultadas várias bases de dados *online* como o *Scielo*, Google Acadêmico e bibliotecas digitais de universidades.

A atividade de pesquisa resulta de um trabalho coletivo, sendo este um produto histórico e social que engloba todo saber produzido pela humanidade. Para o autor,

essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica (CHIZZOTTI, 2006, p.19).

As análises do Projeto Pedagógico e do currículo estão apoiadas nesse levantamento e estudo e serão discutidas ao longo texto. O acesso aos alunos ocorreu no 1º semestre de 2014, com ajuda de colegas docentes do curso que ministravam disciplinas nos períodos em andamento.

Como professora de Sociologia nos períodos (Núcleos Formativos) I e II, apliquei um questionário nessas turmas. Colegas dos períodos III e VII se prontificaram, de maneira colaborativa, a aplicar o material.

A escolha pelo questionário justifica-se pela possibilidade que oferece de “captação imediata e corrente da informação desejada (...) e permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

O questionário proposto aos alunos era composto pelas seguintes questões: 1) Quais as contribuições das AIP para a integração das disciplinas do Curso de Pedagogia? 2) Quais as dificuldades que precisam ser sanadas? 3) Qual AIP, independente do período em que você esteja, foi mais significativa para você e por quê?

A aplicação do instrumento buscou identificar e compreender os sentidos que os alunos atribuíam à integração do currículo no contexto da AIP. As questões que provocavam a reflexão sobre as dificuldades e a AIP mais significativa nos permitiram sistematizar as tensões e contradições da proposta e da experiência em sala de aula.

Um total de 76 alunos, de 132 que frequentavam o curso no 1º semestre de 2014, respondeu aos questionários. A tabela abaixo destaca a distribuição desses alunos:

TABELA 1: Distribuição dos alunos respondentes

Núcleos Formativos (períodos)	Número de alunos do Núcleo	Alunos presentes no dia da aplicação do questionário
I	40	28
II	38	28
III	37	03
VII	17	17
Total	132	76

A análise dos questionários exigiu várias tentativas de sistematização das respostas e obedeceu à lógica das próprias questões que interrogavam as contribuições e as dificuldades de desenvolvimento das AIP.

De acordo com Lüdke e André (1986) a análise dos dados implica na organização de todo material recolhido, na separação para a identificação de padrões relevantes, na reavaliação para a busca de relações a partir de inferências até a formulação da abstração em nível mais elevado.

Para a organização e análise dos dados da pesquisa recorreremos à técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2000) percorrendo o seguinte caminho: 1. Sucessivas leituras dos questionários; 2. Identificação de enunciados considerando as contribuições e limitações das AIP; 3. Sistematização dos enunciados em quadros de resultados; 4. Construção de categorias de análise; 5. Seleção dos enunciados em seu contexto para discussão.

A categorização está ligada à compreensão de características comuns que se relacionam entre si e à tentativa de “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 1997, p.70).

Sendo assim, no primeiro esforço de sistematização, separamos as respostas em dois grandes grupos: contribuições e limitações das AIP, associando respostas semelhantes.

A primeira versão dessa organização foi sistematizada no Quadro 1:

QUADRO 1: Organização das respostas dos questionários

Contribuições das AIP	Limitações das AIP
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação (reunião) de todos os professores do Núcleo no mesmo horário em sala de aula; ✓ Discutir experiências e opiniões a respeito do mesmo tema (foco); ✓ Promover de maior interação entre alunos e professores; ✓ Promover a reflexão e os debates/embates sobre a vivência no cotidiano, sobre a vida e a escola; ✓ Promover a integração das disciplinas e articular saberes (perceber que os conteúdos e disciplinas se integram, complementam-se); ✓ Oportunidade de expor as próprias ideias, construir opiniões, aceitar pontos de vista diferentes, respeitar os colegas; ✓ Superar a fragmentação das disciplinas. ✓ Conteúdo/foco para as discussões. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ênfase nos estágios (dúvidas); ✓ Ausência de professores nos encontros e pouca participação; ✓ Falta de objetivos, tema, foco, teoria (conteúdo) para apoiar as discussões; ✓ Falta de planejamento e articulação dos professores (improviso e falta de integração); ✓ Dificuldade de respostas, pontos de vista divergentes; ✓ Ênfase nas dificuldades da escola ao invés das boas práticas; ✓ Cumprimento do cronograma; ✓ Falta de informações, conceitos, conteúdos sobre o assunto abordado. ✓ Temas mais voltados à realidade; ✓ Gestão da aula (organização do tempo, entrega de trabalhos etc.); ✓ Falta de indicação do tema e conteúdo da aula seguinte (mais clareza do processo); ✓ Aprofundamento do conteúdo (escassez dos temas - Núcleo II); ✓ Liberdade para expressar opiniões e ser ouvido e respeitado; ✓ Investir mais nas discussões- AIP como espaço de debate.

A leitura e análise dessa primeira organização das informações, baseadas nas respostas aos questionários, nos permitiu reorganizar mais uma vez os sentidos que os alunos atribuíam às AIP. A apresentação e a análise dos dados, como apontado por Lüdke e André (1986), requer revisão e reflexão e também a compreensão de novas ideias que possam surgir.

A partir dessa nova reorganização, destacada abaixo no Quadro 2, pudemos identificar melhor os sentidos que os alunos atribuíam à integração do currículo no contexto das AIP.

QUADRO 2: Reorganização das respostas dos questionários

O currículo integrado permite...	São limites à integração do currículo...
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir experiências e opiniões a respeito do mesmo tema (foco); ✓ Promover maior interação entre alunos e professores; ✓ Promover a reflexão sobre a vivência no cotidiano, sobre a vida e a escola; ✓ Promover a integração das disciplinas e articular saberes (perceber que os conteúdos e disciplinas se integram e complementam-se); ✓ Oportunidade de expor as próprias ideias, construir opiniões, aceitar pontos de vista diferentes e respeitar os colegas; ✓ Superar a fragmentação das disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Excessiva ênfase ao estágio; ✓ Ausência de professores nos encontros e a pouca participação; ✓ Falta de objetivos, tema, foco, teoria (conteúdo) para apoiar as discussões; ✓ Falta de planejamento e articulação dos professores, improviso e a falta de integração; ✓ Dificuldade de acolher respostas e pontos de vista divergentes; ✓ Ênfase nas dificuldades da escola ao invés de boas práticas; ✓ Falta de informações, conceitos, conteúdos sobre o assunto abordado; ✓ Pouca liberdade para expressar opiniões e ser ouvido e respeitado.

No esforço de análise e interpretação buscamos explorar os significados das respostas aos questionários a partir do lugar dos licenciandos e recorrendo aos referenciais teóricos construídos no levantamento bibliográfico (MINAYO, 1992).

Nesse sentido, a leitura desse segundo quadro nos permitiu compreender que os sentidos que os alunos atribuíam ao currículo integrado no contexto das AIP eram marcados por ambiguidades e contradições.

O reconhecimento dessas tensões e contradições permitiu a sistematização dos dois eixos de análise que são apresentados no Capítulo III - Currículo e Sala de Aula: as análises do percebido.

CAPÍTULO I – Currículo e formação de professores no curso de Pedagogia

O presente capítulo tem como propósito apresentar o histórico do curso de Pedagogia desde sua criação, em 1939, apontando sua forte tradição disciplinar. Propõe-se, ainda, discutir os conceitos de disciplinaridade e interdisciplinaridade e suas implicações.

A palavra *currículo* vem da palavra latina *scurrer* que significa “correr” e refere-se a “curso” ou “carro de corrida”. No campo da teoria curricular, Pinar (*apud* SILVA, 2004, p.43) recorre à etimologia da palavra currículo para dar-lhe um sentido renovado.

Essa palavra, significando originalmente “pista de corrida”, deriva do verbo *currere*, em latim, correr. É, antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”. É como uma atividade que o currículo deve ser compreendido.

Tais significados, como pista de corrida, lugar para correr, carreta de corrida, curso em geral, só aparecem em dicionários especiais em 1856. A partir de 1955, as definições passam a orientar-se pela ideia de conjunto de cursos ensinados em determinadas instituições e departamentos (MARTINS, 1992).

Outra referência histórica utilizada para identificar o início da ideia de currículo é a obra “O Emílio”, de Rousseau, publicado no século XVIII, que

constitui um verdadeiro tratado de educação, pois desenvolve uma sequência de atividades (Curriculum) à quais o sujeito deveria ser submetido a fim de ser educado. Assim, embora o termo formal, currículo, date dos fins do século XIX, sendo, pois, uma denominação recente, encontra em O Emílio uma das mais importantes influências sobre o tema (MARTINS, 1992, p.31).

Para Silva (2000, p.18), “a Didática Magna, de Comenius, é um antecedente, a priori, da palavra curriculum, no sentido que atribuímos ao termo nos tempos atuais e está ligada à preocupação de organização e método”.

O conceito de currículo, segundo Lopes e Macedo (2011, p.19), pressupõe a “ideia de organização, prévia ou não, de experiências, situações de aprendizagem desenvolvidas pelos professores e redes de ensino de forma a levar a cabo um

processo educativo”. No entanto, admitem que a definição está marcada por questões que são objeto de diferentes teorias curriculares.

Silva (2004) aponta que uma teoria se estabelece pelos conceitos que usa para conceber a realidade e, nesse sentido, os conceitos de uma teoria organizam e estruturam determinada forma de enxergar a realidade.

Considerando-se esse aspecto, pode-se afirmar que foi no contexto das demandas da industrialização, nos Estados Unidos, que surgiu o conceito de currículo como campo profissional e especializado. Nesse contexto a escola passou a atender novas responsabilidades, como a formação de trabalhadores para o setor produtivo, e voltou-se para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas e sociais (LOPES e MACEDO, 2011).

Não obstante, a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população orientou-se, nesse momento, por um currículo baseado no positivismo e em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Nesse cenário, obtiveram especial destaque às teorizações de Franklin Bobbitt (1912), para quem a escola deveria assumir o modelo de organização da administração científica (LOPES e MACEDO, 2011).

Nessa perspectiva, o currículo

é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a administração científica, de Taylor. Neste modelo, os estudos devem ser processados como um produto fabril. O currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2004, p.12).

Em contraposição aos parâmetros tecnocráticos propostos por Bobbitt e outros autores, outras concepções de currículo vão sendo elaboradas baseadas na fenomenologia, na hermenêutica, no marxismo, na teoria crítica da Escola de Frankfurt, nos estudos culturais (LOPES e MACEDO, 2011). Embora orientadas por perspectivas diferentes, essas correntes de pensamento questionam o currículo prescrito, as normas, a relação entre cultura, saber e poder, bem como o lugar da experiência e do discurso do sujeito.

É, sobretudo, em torno de uma perspectiva crítica do currículo que encontramos autores que, embora com bases teóricas bastante distintas, aproximam-se entre si “pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade e a ideologia” (LOPES e MACEDO, 2011, p.76).

Destacam-se, nessa perspectiva, os estudos de Michel Young, Michel Apple, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Veiga-Neto, Antonio Flávio Moreira, dentre outros.

Para esses autores,

não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo em que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados e outros não. Esta é uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes (LOPES E MACEDO, 2011, p.78).

Dessa forma, tomamos como ponto de partida o fato de que a configuração do currículo de Pedagogia ao longo do tempo atende determinados interesses e obedece a uma lógica que hierarquiza o que deve ser contemplado e o que pode ser dispensado na formação do licenciado.

1.1 O curso de Pedagogia em discussão: as funções do pedagogo

Segundo Libâneo (2011), há um equívoco conceitual e histórico que permeia as discussões dos educadores brasileiros ao relacionar o termo “Pedagogia” ao curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e “Pedagogo” ao professor formado por esse curso.

Para o autor, o termo Pedagogia inclui o trabalho dos professores e sua formação profissional, no entanto, não existe identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores.

Um campo científico, não é um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza

tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo - o da pedagogia cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana (LIBÂNEO, 2011, p.64).

Reconhecer a Pedagogia como a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana exige enfrentar exatamente a relação teoria e prática na formação dos professores.

O curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939 e, segundo Gatti (2010), antes dele a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” era realizado nas Escolas Normais.

Assim é importante observar que a formação de bacharéis para o então “ensino secundário” era feita desde o final dos anos de 1930, acrescentando-se um ano para a obtenção da licenciatura com base em disciplinas da área de educação. Essa formação passou a ser conhecida como “3 + 1” porque estava estruturada em 3 anos de formação específica e 1 ano de formação pedagógica (didática).

De acordo com Gatti (2010, p.1356) esse modelo orientou a organização inicial do curso de Pedagogia, que formava “bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio”.

Saviani (2007, p.117) destaca a organização do currículo do curso de Pedagogia neste momento:

1º ano: Complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

Depois dos três anos de bacharelado, o Curso de Didática, com duração de um ano, era composto das disciplinas de “Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar” (SAVIANI, 2007, p.117-118). A lógica subjacente a esse modelo era a de formação de um técnico em educação.

No caso do bacharel em Pedagogia, bastava cursar as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial para obter o título de licenciado, pois as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado.

Saviani (2007) assinala que a Reforma Universitária (Lei n. 5.540), aprovada em 1968, ensejou nova regulamentação do Curso de Pedagogia (Resolução CFE n. 2/69), com parecer do relator Valnir Chagas, que argumentou a favor de uma parte comum e outra diversificada (habilitações) na estruturação do currículo de Pedagogia.

A distinção entre parte comum e diversificada ainda mantinha a ênfase no bacharelado, sobretudo pela introdução das habilitações, visando formar “especialistas” e ou “técnicos” nas modalidades de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, além do professor para o ensino normal.

A parte comum foi composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática. A parte diversificada contemplou as seguintes habilitações: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (SAVIANI, 2007, p.120).

Em 1986, por meio do Parecer n.161 do Conselho Federal de Educação, o curso de Pedagogia foi reformulado e passou a oferecer a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Segundo Gatti (2010), foram as instituições privadas que se adaptaram para oferecer esse modelo, enquanto as instituições públicas continuaram mantendo a proposta de formação de bacharéis.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Lei n. 9.294/96), propôs alterações para os cursos de formação de professores e suas instituições formadoras.

Art. 62. 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 nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
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 – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Segundo a nova LDB, a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais seria feita nos Cursos Normais Superiores e os especialistas em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional ficariam sob responsabilidade do curso de Pedagogia.

Com isso, o Curso Normal Superior foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 10 /08/99 e homologado em 10/09/99, três anos após a promulgação da LDB 9.394/96.

Martelli e Manchope (2006) destacam a reação de professores universitários frente à reformulação das instituições formadoras. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, em documento redigido no ano anterior (1988) já defendia que as universidades se constituíam enquanto “lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior”. Além disso, ambos defendiam a necessidade de “superar a fragmentação entre as habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos” (*apud* AGUIAR *et al.*, 2006, p.826).

As críticas incidiam sobre o papel do especialista e seu lugar de no trabalho na escola questionando a fragmentação, a hierarquia, a expropriação do conhecimento do profissional professor, bem como a dissociação entre concepção e execução (CURY, 2003). A ANFOPE e outras associações científicas defendiam a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Segundo Kishimoto (1999), a tentativa de transferência da formação dos professores de educação infantil e séries iniciais do curso de Pedagogia para o Curso Normal Superior justificava-se por razões econômicas (carga horária menor e exigências de titulação de professores distintas) e pela dissociação entre a teoria e a prática.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e muito embora a comunidade acadêmica defendesse a integração da formação disciplinar e da formação para a docência nas licenciaturas, continuou prevalecendo a formação com foco na área disciplinar específica, com pouca ênfase na formação pedagógica (GATTI, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Pedagogia foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006 (Resolução n. 1, de 15/05/2006) e a partir de então essa licenciatura passou a ter amplas atribuições, com ênfase na formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Para Gatti (2010), a complexidade curricular exigida para esse curso é grande e ainda há tensões e impasses. A autora questiona limitações impostas em função do tempo de duração do curso e de sua carga horária, levando em consideração o que ele deverá propiciar:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental- ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Segundo Aguiar *et al.* (2006, p.829), essa proposta busca assegurar “a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação”. O sentido da docência é ampliado, relacionando-se com a ideia de trabalho pedagógico, indo além do ato de ministrar aulas.

Libâneo (2011, p.80-81) destaca doze funções previstas para serem desempenhadas por pedagogos lembrando-nos dos problemas decorrentes da falta de consenso entre formadores e comunidade científica sobre o objetivo da formação e composição curricular, já que as instituições de formação não têm referenciais para reorganizar seu formato institucional e seus currículos:

formulação e gestão de políticas educacionais;
 organização e gestão de sistema e de unidades escolares;
 planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade, educação especial);
 coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; pesquisa educacional;
 assistência pedagógico-didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem (pedagogo escolar);
 produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico da área educacional;
 produção e otimização de projetos destinados a educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos etc.;
 produção e comunicação nas mídias;
 atividades de formação profissional em vários ambientes, inclusive empresas;
 avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação;
 animação cultural e artística para várias faixas etárias em atividades extraescolares ou periescolares.

Para o desempenho dessas atribuições faz-se necessário uma formação interdisciplinar e um currículo articulado que elimine as tradicionais separações entre disciplinas teóricas e práticas.

Em relação a esse aspecto, o estudo de Gatti e Nunes (2009) analisou a composição das grades curriculares dos cursos de Pedagogia, destaca-se, no que diz respeito às horas e conteúdos, que:

a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes (GATTI e NUNES, 2009, p.54).

Os resultados da pesquisa permitiram às autoras concluir que a escola enquanto uma instituição de ensino “é elemento quase ausente nas ementas, o que

leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional professor vai atuar” (GATTI e NUNES, 2009, p.55).

Isso significa que articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação proposta nas Diretrizes Curriculares de 2006 ainda não afetaram com consistência a organização curricular do curso de Pedagogia.

De acordo com Gatti (2010), a fragmentação formativa é clara e a forte tradição disciplinar na formação de professores continua sendo pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares em detrimento do campo da prática e de sua integração com os fundamentos da educação.

Na próxima seção dar-se-á atenção à discussão sobre a organização disciplinar e interdisciplinar do currículo.

1.2 Ampliando a discussão: disciplinaridade e interdisciplinaridade

Segundo Coimbra (2000), o conceito de interdisciplinaridade pode ser considerado recente no meio acadêmico, todavia a preocupação com a unidade do saber e prática interdisciplinar remontam à antiguidade clássica e a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles.

Minayo (2010, p.438) também recupera a História e destaca que o debate sobre interdisciplinaridade é do tempo da Biblioteca de Alexandria, quando, nesse espaço filósofos gregos, propunham a ideia do Uno e do Múltiplo, de maneira a evidenciar que a “Filosofia, a Matemática, as Letras e as Artes deveriam compor a formação de um intelectual”.

No entanto, essa visão de unidade do saber é abalada pela Ciência Moderna a partir do século XIX. Os pressupostos cartesianos da racionalidade, objetividade e mensuração, bem como a visão mecanicista do homem, mundo e sociedade, exigem o desenvolvimento de inúmeras especializações (COIMBRA, 2000).

Essa perspectiva passa a valorizar a compartimentalização da Ciência, postulando que seria impossível estudar um determinado tema em sua totalidade, já que não existe nenhuma ciência capaz de dar conta do todo (MINAYO, 2010).

Najmanovich (2001) ressalta que, nesse modelo de compreensão, a natureza passa a ser percebida como máquina que pode ser desmontada e manipulada. Assim sendo, a Modernidade concebeu o humano dividido em compartimentos estanques. A ciência impulsionaria o progresso permanente se os seres humanos se mostrassem capazes de dominar seus sentimentos e disciplinar seu agir através dos ditados da razão. Por sua vez, “o homem se considerava radicalmente separado da natureza, observador e observado eram termos rigorosamente separados” (NAJMANOVICH, 2001, p.83).

A Revolução Industrial e a expansão da técnica contribuíram também para que a ciência, além de especializada, fosse cada vez mais pragmática para atender a ordem capitalista em desenvolvimento.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, sob os pressupostos do positivismo, impôs-se a pretensão de fornecer um novo estatuto ao conhecimento privilegiando o absolutismo das ciências exatas e o alargamento das fronteiras entre as disciplinas (COIMBRA, 2000).

O conceito de interdisciplinaridade, nesse cenário, é recuperado para fazer frente à fragmentação, especialização e disciplinarização do conhecimento.

Sobre a evolução histórica do conceito de interdisciplinaridade no Brasil, que teve início na década de 1970, Ivani Fazenda (2013) argumenta que a discussão chega através das obras de Hilton Japiassu, especialmente o livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, publicado em 1976. Japiassu embasa as suas análises e reflexões com base nos pressupostos do francês Gusdorf.²

Para Fazenda (2013), a interdisciplinaridade é uma atitude, uma relação de troca que pressupõe uma atitude sensível, diferente e intersubjetiva do sujeito em relação à problemática do conhecimento.

Neste sentido, a interação, o diálogo e o comprometimento pessoal são indispensáveis para que se realize a interdisciplinaridade. Desse modo, a autora chama atenção para a primeira condição necessária para que essa atitude seja realmente efetiva, a saber: o desenvolvimento da sensibilidade. Quanto à questão metodológica nesse processo, alerta que “interdisciplinaridade não se ensina nem se

² Georges Gusdorf desenvolvendo uma filosofia da História apresenta uma evolução das preocupações interdisciplinares desde os sofistas e romanos até a atualidade, detendo-se particularmente nos momentos em que estas preocupações foram mais evidentes, como no caso do século XVIII, em que a passagem do Múltiplo ao Uno foi uma das maiores preocupações dos enciclopedistas franceses (FAZENDA, 2002, p.25).

aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 2013, p.8).

Fazenda (2002), recorrendo a Guy Michaud e Jantsch, estabelece uma diferenciação terminológica entre multi, pluri, inter e transdisciplinar.

Assim, ao procurar conceituar tais termos, a autora coloca que Multidisciplinaridade seria uma situação contígua de disciplinas diferentes e isentas de ligação e que pertencem a campos disciplinares distintos. Já a Pluridisciplinaridade, segundo Fazenda (2002) seria também uma situação contígua de disciplinas, entretanto, envolvendo disciplinas vizinhas nos domínios do conhecimento (como a disciplina de matemática e física). Por interdisciplinaridade poder-se-ia entender a interação - do ponto de vista dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos dos dados e da organização - existente entre duas ou mais disciplinas. E por último, a transdisciplinaridade que seria o efeito da qualidade de transpor os limites das disciplinas.

Podemos admitir que os currículos são, a princípio, multi ou pluridisciplinares. É o esforço, a atitude dirigida à interdisciplinaridade que buscará a articulação entre as várias disciplinas quando se admitir que o objeto, o problema ou o tema complexo não pode ser compreendido com base nas respostas de uma só área (MINAYO, 2010). Nesse sentido, pode-se depreender que a interdisciplinaridade pode ser compreendida a partir de dois enfoques: o epistemológico e o pedagógico.

Nessa mesma linha de pensamento, Thiesen (2008, p. 545), explica que o enfoque epistemológico tem como categorias “o conhecimento em seus aspectos de reconstrução e socialização; a ciência e suas perspectivas e o método como mediação entre o sujeito e a realidade”. Em relação ao enfoque pedagógico, as questões pautam-se na natureza curricular, do ensino e aprendizagem escolar.

Sobre essa questão, Gadotti (1993 *apud* Thiesen, 2008, p. 547) argumenta que “no plano teórico se busca fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia, ao mesmo tempo em que no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar, sobretudo, no campo do ensino e do currículo”.

Dessa forma, é importante mencionar o que Japiassu (1976) aborda sobre a interdisciplinaridade, pressupondo a integração das disciplinas dentro de um mesmo projeto e a reciprocidade entre especialistas. Para o autor, para existir a interdisciplinaridade faz-se necessário amplitude, profundidade e síntese. Ressalta

que “a amplitude assegura uma larga base de conhecimento. A profundidade assegura o requisito disciplinar, o conhecimento interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador” (JAPIASSU, 1976 *apud* THIESEN, 2008, p.548).

Desse modo, torna se possível compreender que a tensão entre a questão disciplinar e interdisciplinar é constitutiva de sua relação, não é algo a ser eliminado. Assim, de acordo com o autor, o papel específico da interdisciplinaridade

consiste em estabelecer uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976 *apud* THIESEN, 2008, p.548).

Para Veiga-Neto (1996), a questão disciplinar afirma-se com relevância para a teoria e prática pedagógica e propõe a busca de formas de convívio disciplinar como elemento preponderante da organização curricular.

No entanto, ressalta que esse “convívio disciplinar não deve se apoiar numa promessa redentora de cunho epistemológico” (VEIGA-NETO, 1996, p.116), pois este convívio não pode ser pensado ausente de tensões e conflitos a partir do momento que as disciplinas existem e são legitimadas por aqueles que nela se inscrevem. É do reconhecimento das diferenças que se pode estabelecer as aproximações.

Azevedo e Andrade (2007, 2011) problematizam a interdisciplinaridade no contexto de formação de professores e não propõem a interdisciplinaridade como um saber unificado, segundo concepções respaldadas em fundamentos metafísicos. Ao contrário, propõem a interdisciplinaridade fundamentada por uma nova racionalidade, do qual o diálogo e a argumentação se consubstanciam em diversos saberes especializados, “tendo como pressuposto comum a conquista da emancipação” (2011, p.209).

Defendem que “a unidade que se manifesta é fruto de uma nova razão comunicativa” (AZEVEDO e ANDRADE, 2011, p.209) que pressupõe a reflexão e a aceitação da alteridade. Recorrem a Levine (1997) para sustentar que o diálogo não impõe uniformidade, mas exige a conversação autêntica e a realização concreta de relações inter-humanas.

As autoras ressaltam sobre a importância da interdisciplinaridade correlacionada à organização do ensino e defendem a ideia de que a maneira que “o conhecimento é adquirido, refletido e organizado dentro da matriz curricular retrata a própria concepção de ensino e aprendizagem” (AZEVEDO e ANDRADE, 2007, p.240).

Sobre o conhecimento em sala de aula, bem como a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar, Azevedo e Andrade (2007) propõem que a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma união entre os docentes, através de uma troca recíproca na qual cada um reconheça o valor e a importância do outro nesse processo, que por sua vez, deverá ser permeado de reflexões que possibilitem aos profissionais docentes, assumirem e entenderem a transição de um pensamento linear para um pensamento dialético.

Neste caso, faz-se necessário a desestruturação situacional do prévio em prol de uma nova estruturação do pensamento. No entanto, para que se efetive essa passagem de um pensamento a outro, é necessário compreendermos

as contradições dos fenômenos; as relações múltiplas dos saberes; a problematização da rivalidade; a busca pela integração do pensar + fazer ou fazer + pensar; o processo contínuo de ação - reflexão - ação; a superação da dependência, da passividade e da rivalidade; a autonomia, a ação reflexiva e a cooperação (AZEVEDO e ANDRADE, 2007, p.240).

A interdisciplinaridade, nesse sentido, não subentende a junção de diferentes conhecimentos, todavia, possibilita a construção de relações. Para isto, é imprescindível que a prática interdisciplinar esteja ligada à pesquisa.

Em relação à episteme do termo interdisciplinaridade, as autoras postulam a esta epistemologia, em que estão implícitas a integração e a interação das disciplinas. Não obstante, a interdisciplinaridade requer igualmente “trabalhar as diferenças, criando a partir disso, novos caminhos epistêmicos e metodológicos” (AZEVEDO e ANDRADE, 2007, p. 239).

Segundo as autoras, a construção de um currículo nessa perspectiva interdisciplinar deve ser delineada pela verticalidade e horizontalidade para propiciar as relações entre as disciplinas, pois a planificação e a operacionalização dos conhecimentos na matriz curricular deverão levar em conta estas duas dimensões: horizontalidade e verticalidade. A primeira implica a ideia de profundidade e

complexidade e a segunda propõe a interação dos conhecimentos com as outras disciplinas e/ou áreas.

Entretanto, as autoras esclarecem que há desafios a ser enfrentados nesta proposta, principalmente sobre a importância dos docentes quando ao elaborarem seus planejamentos inserirem nestes a “interconexão dos objetivos, interfaces dos conteúdos, interação dos objetivos e os conteúdos por meio de atividades criativas e emancipatórias” (AZEVEDO e ANDRADE, 2007, p.240).

Nesse aspecto, destacam o papel fundamental do planejamento de ensino e da ação competente do docente complementando que “o planejamento das atividades docentes e discentes não apenas passa pelas questões sociológicas, epistemológicas, psicológicas e didáticas, mas estas devem ser o centro de análise e reflexão pelo qual perpassará o Projeto Político Pedagógico da própria escola” (AZEVEDO e ANDRADE, 2007, p. 241).

Em suma, as autoras sustentam que o processo de interação disciplinar faz com que o professor busque nos pressupostos da sua disciplina elementos que o capacite a conhecer e dominar a sua área de conhecimento em prol de um trabalho disciplinar de qualidade. Todavia, é imprescindível que o professor seja um “programador de atividades, produtor de materiais pedagógicos alternativos, pesquisador e problematizador da sua própria prática” (AZEVEDO e ANDRADE, 2007, p. 247).

Young (2013) também reconhece limites epistemológicos a serem respeitados na organização curricular e destaca que o conhecimento, sobretudo o “conhecimento poderoso”, faz parte de campos do conhecimento, isto é, de disciplinas.

O conhecimento poderoso é aquele “capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização” (YOUNG, 2014, p.201). Entretanto, afirma, que os limites entre os campos de conhecimento e as disciplinas não são estáticos. As fronteiras entre as disciplinas não são fixas e os alunos podem transpô-las na medida em que se engajam no trabalho com as próprias disciplinas (YOUNG, 2014).

A interdisciplinaridade, para o autor, é importante, mas para ser trabalhada é preciso que o currículo seja, antes de mais nada, disciplinar. Além disso, é preciso ter claro o que será integrado, ou seja, quais princípios se pretende relacionar.

Para Young (2014), a base do currículo são os campos do conhecimento e é a partir deles que se desenvolvem novos conhecimentos. Por conseguinte, as disciplinas são o arcabouço sobre o qual se transmite o conhecimento para gerações seguintes. Destaca que “as disciplinas com sua sequência, ritmo e seleção de conteúdos e atividades, são o mais perto a que podemos chegar, em educação, de fornecer aos estudantes acesso ao um conhecimento confiável” (YOUNG, 2011, p.412).

Sendo assim, as disciplinas são sempre contextualizadas a partir dos campos de conhecimentos e é através da força das disciplinas que os alunos avançam de um conceito para outro.

Young (2011), apesar de argumentar a favor das disciplinas como principal meio para o trabalho de professores e alunos, admite a necessidade de tornar o currículo significativo e motivador.

Contudo, chama a atenção para o fato de que o currículo e a pedagogia devem ser olhados de maneira conceitual distinta (YOUNG, 2011).

Primeiro: o currículo precisa ser visto como tendo um propósito em si mesmo, o desenvolvimento intelectual dos alunos. Não deve ser tratado como um meio para motivar alunos ou para resolver problemas sociais. Segundo: o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos e não baseado em conteúdos ou habilidades, os conceitos são sempre sobre algo e implicam alguns conteúdos e não outros. Conteúdos são importantes, não como fatos a serem memorizados, mas porque sem eles os estudantes não podem adquirir conceitos e não progridem na sua aprendizagem. Terceiro: é importante distinguir currículo e pedagogia, na medida em que se relacionam de modos diferentes. Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem. Quatro: são os professores e não os criadores de currículos que recorrem ao conhecimento cotidiano dos alunos para engajá-los com os conceitos estipulados pelo currículo e a ver a sua relevância (YOUNG, 2011, p.403).

Para o autor, o conhecimento sistematizado nas disciplinas deve apoiar-se no conhecimento de especialistas e nas comunidades de pesquisadores. Reforça que “ao adquirir conhecimento disciplinar, estão aderindo àquelas comunidades de especialistas, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de funcionar” (YOUNG, 2011, p.406).

Conforme aponta Young (2011) os conteúdos das disciplinas desempenham três papéis:

Primeiro: os conteúdos garantem através de suas ligações com as disciplinas acesso ao conhecimento disponível em campos particulares. Segundo: é um papel pedagógico, os conteúdos estabelecem pontes para que os alunos possam transitar de seus conceitos cotidianos para conceitos teóricos associados a diferentes disciplinas. Terceiro: O papel gerador de identidade para professores e alunos. As disciplinas são cruciais para o sentido que os professores são a si mesmos como membros de uma profissão. O conhecimento do conteúdo da sua disciplina fornece aos professores a base para a sua autoridade sobre os alunos. O mundo cotidiano não é como a escola. Não se divide em conteúdos ou disciplinas. Este papel gerador de identidade das disciplinas é importante para estudantes de lares desfavorecidos bem como para professores (YOUNG, 2011, p.407).

Para o autor, as disciplinas, com os seus limites, propiciam aos alunos a base social para com as novas identidades e dão condições de fazer enfrentamento à alienação.

Argumenta que um currículo não disciplinar não reconhece a diferença entre currículo e pedagogia e limita o desenvolvimento dos alunos porque é fundado “em experiências individuais e não no conhecimento especializado de professores e pesquisadores desenvolvidos ao longo do tempo” (YOUNG, 2011, p.406).

Esse conhecimento especializado e disciplinar, desenvolvido por comunidades não envolvidas com a escola merecerá, contudo, um processo de recontextualização, uma mediação, uma atitude que favoreça a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, portanto, é uma questão pedagógica e não curricular e “decorre da abertura das disciplinas e de suas limitações e não de algum princípio externo imposto” (YOUNG, 2011, p.407).

Assumimos nesse trabalho que o propósito do currículo não é apenas fornecer o conhecimento acumulado, mas permitir às próximas gerações o construto desse conhecimento, bem como produzir outros, a base disciplinar deve ser garantida e os professores devem assumir a tarefa de estabelecer as relações entre campos de conhecimentos e entre disciplinas e experiências (YOUNG, 2013).

CAPÍTULO II – Currículo e Projeto Político-Pedagógico: as análises do escrito

Nesse capítulo, apresentaremos a forma de organização do currículo integrado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, campus de Poços de Caldas, buscando analisar o projeto pedagógico do curso problematizando seus desafios.

Partimos dos princípios de que o projeto político-pedagógico sistematiza “a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa” (VEIGA, 2003, p.275) e que a inovação proposta pode estar orientada por uma ação regulatória ou técnica ou por uma ação emancipatória.

2.1 O curso de Pedagogia da UEMG em Poços de Caldas

O histórico documentado pela UEMG³ destaca sua criação pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989, através do seu Art 82 que determinou que todas as fundações educacionais de Ensino Superior estaduais fossem assumidas como partes da Universidade do Estado de Minas Gerais. Desse modo, a UEMG se constituiu como autarquia de regime especial jurídica e de direito público sob o respaldo da Lei 11.539 de 22 de julho de 1994, que estruturou a universidade com órgãos colegiados, unidades administrativas, Pró- Reitorias e campis regionais de outras fundações que decidiram fazer parte da Universidade.

Essa mesma Lei possibilitou que diversas instituições e seus respectivos cursos fossem absorvidos pela UEMG, tais como: a Fundação Mineira de Arte Aleijadinho (FUMA) que atualmente refere-se a duas escolas: Música e Design; a Fundação Escola Guignard e o curso de Pedagogia do Instituto de Educação que foi transformado em Faculdade de Educação. Ainda podemos citar as demais instituições que passaram a integrar a UEMG, como a Fundação de Ensino Superior de Passos; A Fundação Educacional de Lavras; a Fundação de Ensino e Pesquisa

³ Disponível em: <<http://www.uemg.br/apresentacao.php>> .

do Sul de Minas, de Varginha; A Fundação Educacional de Divinópolis; A Fundação Educacional de Patos de Minas; a Fundação Educacional de Ituiutaba; e Fundação Cultural Campanha da Princesa, de Campanha.

Com efeito, as nove instituições que aceitaram ser incorporadas pelo Estado se constituíram em Fundações Agregadas e localizadas nos campi regionais. Em 29 de janeiro de 2003, a Lei Delegada de nº 91 determinou a estrutura orgânica básica da Universidade do Estado de Minas Gerais e, em 11 de setembro de 2003, o Decreto 43579 propôs as competências das unidades administrativas. Seu campus principal localiza-se em Belo Horizonte - MG e se pauta como uma universidade em relação aos aspectos preponderantes necessários a uma universidade como: autonomia didática-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial.

Com o intuito de oferecer à comunidade de Poços de Caldas- Minas Gerais um curso de formação de professores para atuar no Ensino Básico, a administração municipal do ano de 2001 entrou em contato com a Universidade do Estado de Minas Gerais para que esta pudesse fornecer à comunidade poçoscaldense um curso de Pedagogia.

Desse modo, o processo de implantação desse curso em Poços de Caldas em setembro de 2002 pautou-se, a priori, pelo fato, de que, a maior parte dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas, que atuavam como professores no Ensino Básico, não tinham o curso superior. Assim sendo, em 27 de julho de 2002, foram publicados foi publicado no Jornal Folha Popular os processos seletivos de professores para ministrar aulas neste curso, como também para o do primeiro vestibular.

O Edital Nº 01/002 - Edital de Seleção de Professores do Ensino Superior, para exercício da docência no Curso de Pedagogia em Poços de Caldas em seu anexo 1 apresentou as Áreas Curriculares, por Departamento Acadêmico, como podemos notar:

A- Departamento de Fundamentos Sócio- Histórico- Filosóficos da Educação.

Disciplinas:

A1- Estudos Históricos: A educação na Formação Social Moderna- Educação no Brasil.

A2- Estudos Filosóficos: Filosofia, Sociedade e Educação- Epistemologia das Ciências da Educação- Ética na Formação do Educador.

A3- Estudos Sociológicos: Sociedade e Educação.

B- Departamento de Psicologia da Educação e Processo de Aprendizagem.

Disciplinas:

B1- Estudos da Psicologia da Educação e Processos de Aprendizagem.

B2- Estudos sobre Pesquisa aplicada à Educação.

C- Departamento de administração Educacional

Disciplina:

C1- Estudos sobre Gestão de Processos Educativos Escolares

D- Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Disciplinas:

D1- Estudos sobre Didática

D2- Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar- Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

D3- Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar- Matemática no Ensino Fundamental.

D4- Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar- Geografia e História no Ensino Fundamental.⁴

D5- Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar- Ciências Naturais no Ensino Fundamental.

D6- Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar- Arte no Ensino Fundamental.

D7- Estudos dos Conteúdos de Metodologias do Conhecimento Escolar- Educação Física no Ensino Fundamental.

D8- Estudos sobre Educação e Tecnologia (JORNAL FOLHA POPULAR, 2002, p.9).

Quanto ao primeiro vestibular proposto pela FAE/UEMG em Poços de Caldas, este teve como critério para as inscrições, professores atuantes do Ensino Básico com mais de dois anos de atuação e que não tivessem o Ensino Superior. Neste aspecto, foram aprovados 80 professores do Ensino Infantil, tanto da Rede Municipal de Ensino, como das Redes de Ensino Estadual e Particular.

Desse modo, em setembro de 2002, instalou-se na cidade de Poços de Caldas o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, sendo estruturado como curso “fora de sede” uma vez que a direção e administração pedagógica seriam geridas pelo campus de Belo Horizonte.

⁴ A pesquisadora fez a inscrição para o processo seletivo de docentes nesta disciplina, tendo passado em 2º lugar na classificação final. No entanto, quem foi selecionado para ministrar esta disciplina foi o primeiro colocado no concurso deste processo seletivo. Na disciplina de Estudos Sociológicos passou apenas um candidato que logo após assumir esta disciplina na UEMG Poços de Caldas, teve a oportunidade de passar também em outra Universidade Pública. Assim sendo, este candidato deixou a disciplina de Sociologia. Embora, a pesquisadora não tendo prestado o processo seletivo para este Departamento, foi contratada para ministrar estas aulas, pelo fato de também ter formação superior em Estudos Sociais.

Esta instalação foi possível através de convênio realizado pela Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, representada pela Autarquia Municipal de Ensino. Ficou estabelecido que todas as despesas referentes às instalações e manutenção do espaço físico para o curso, inclusive pagamento de professores, estariam a cargo do município.

Todavia, a partir de agosto de 2006 estes professores foram demitidos da Autarquia Municipal de Ensino e recontratados pela UEMG que, então, passa a assumir as despesas como os salários dos professores. Outros recursos como aluguel do prédio onde se instala o curso de Pedagogia, bem como funcionários de Secretária, xerox e outros recursos materiais fornecidos pela Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas.

As primeiras turmas foram denominadas de Núcleo Formativo I - A e Núcleo Formativo I – B. As aulas tiveram início nas dependências do Colégio São Domingos. O segundo vestibular, em 2003, já não teve a exigência dos critérios do primeiro (professores com dois anos de atuação e sem formação em curso superior). Poderiam se inscrever todos aqueles que fossem professores e ou estivessem concluindo o Ensino Médio. Neste mesmo ano e até o presente momento, o curso se instala no Prédio da Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas, localizado à Rua Corumbá, nº 72- Jardim dos Estados.

QUADRO 3: Constituição das turmas do Curso de Pedagogia - Curso fora sede Poços de Caldas

Ano	Semestre	Mês	Quantidade de alunos	Quantidade da turma	Denominação Da turma
2002	1º	Setembro	80	2	A e B
2003	1º	Fevereiro	80	2	C e D
2004	1º	Fevereiro	80	2	E e F
2005	1º	Fevereiro	40	1	G
2006	1º	Fevereiro	40	1	H
2007	1º	Fevereiro	40	1	I
2008	1º	Fevereiro	40	1	J
2009	1º	Fevereiro	40	1	K
2010	1º	Fevereiro	40	1	L
2011	1º	Fevereiro	40	1	M
2012	1º	Fevereiro	40	1	N

2013	1º	Fevereiro	40	1	O
2013	2º	Agosto	40	1	P
2014	1º	Fevereiro	40	1	Q
2014	2º	Agosto	40	1	R
2015	1º	Fevereiro	40	1	S
2015	2º	Agosto	40	1	T

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se, através do quadro, que o curso de Pedagogia da UEMG em Poços de Caldas, disponibilizou 80 vagas para o vestibular entre 2002 e 2004. A partir de 2005, por questões políticas e contenção de gastos por parte do governo de Minas Gerais, a instituição passou a oferecer apenas 40 vagas. Em 2013, com a eleição de outro governo, foi autorizada a entrada de 80 alunos divididos em dois semestres (40 ingressantes em fevereiro e 40 em agosto).

2.2 O Projeto Político-Pedagógico e o currículo integrado

A organização de um curso pressupõe a elaboração do projeto político-pedagógico. Isso significa que é preciso ter claros os fins que se pretende alcançar para que sejam definidas ações e meios para tanto. Nesse caso, é relevante apresentarmos o conceito de projeto-político - pedagógico.

Segundo Veiga (2002, p.1) o termo projeto vem do “latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante”. Nesse sentido, a ideia de projeto está relacionada ao futuro.

Para Gadotti (1994, p.579) todo projeto político-pedagógico pressupõe um rompimento com o aqui e agora em prol de reivindicar algo para o amanhã e “compromete-se a partir das ações de seus atores e autores”. Para o autor, projetar é romper com a estabilidade, aceitar a instabilidade por um determinado período em busca de uma nova estabilidade.

Na concepção dos autores o projeto político-pedagógico não é simplesmente um agrupamento de planos de ensino e de atividades que será engavetado para

atender necessidades burocráticas. Ao contrário, deve ser vivenciado pelo conjunto de atores da instituição.

Veiga (2002, p.1) argumenta que todo projeto político-pedagógico é político, pois está vinculado ao compromisso sociopolítico e coletivo da sociedade. Contudo, o projeto político-pedagógico só se efetiva a partir do momento em que se realiza também a prática pedagógica, pois exatamente

na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Há, portanto, uma indissociabilidade entre o político e o pedagógico. Por conseguinte, o projeto político-pedagógico é um processo de reflexão e discussão dos problemas da instituição educativa, procurando caminhos que possibilitem a sua efetivação. Ele supõe a vivência democrática de todos os atores da escola, é uma vivência também cidadã (VEIGA, 2002).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.171), a construção do projeto político-pedagógico, além de ser uma exigência em relação ao aspecto legal, perpassa por uma elaboração coletiva de maneira a questionar criticamente as funções que se espera que a universidade exerça, pois:

esse projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o apreender num processo de formação, de construção de cidadania e não apenas de preparação técnica. E também é político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. É coletivo, possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão a quanto aos rumos que consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Veiga (2003, p.268) destaca que é necessário “construir um projeto político pedagógico de educação básica e superior comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população”.

Essas necessidades sociais e culturais, necessariamente contraditórias, exigirão um embate e a confrontação permanente entre o instituído e o instituinte.

Para Gadotti (1994, p.3), o projeto político-pedagógico deve estar apoiado “no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento das pessoas (...); na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. Ele se constrói de forma interdisciplinar”.

Orientado nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico supera a “reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios” (VEIGA, 2003, p.275).

Tendo como base esses pressupostos, analisaremos o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, tomando por base a edição de 2008, focalizando, em especial o currículo que se propõe integrado.

O projeto em análise estabeleceu-se a partir de uma proposta coletiva de uma comissão específica que reestruturou o currículo do Curso de Pedagogia para um Currículo Integrado em fevereiro de 1998.

Segundo o documento (UEMG, 2008), a reestruturação objetivou dinamizar, organizar e sistematizar as conclusões alcançadas pelos diferentes segmentos da instituição.

Os estudos da época baseavam-se em conclusões e indicações de pesquisas que discutiam o Curso de Pedagogia na década de 80, bem como as propostas de associações científicas que discutiam a formação do profissional da educação, como a Associação Nacional para Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE. Os resultados da pesquisa “Avaliação Institucional: um substrato para melhoria contínua” (MAGALHÃES e BARBOSA, 1999) e o documento do Conselho Departamental da Faculdade de Educação, “Revisão da Formação de Professores na Universidade Brasileira atual: uma proposta para a UEMG” (RAMOS, 1999) foram referências importantes no processo de alteração do currículo.

Naquele momento, questionava-se a “dissociação entre teoria e prática, tanto pela concentração de disciplinas referentes aos princípios e fundamentos da educação, quanto pela área de formação e de atuação do futuro profissional” (FAE/UEMG, 2008, p.2).

Tais discussões são destacadas por Libâneo e Pimenta (1999, p.240), na mesma época, quando destacam que:

a discussão sobre a identidade do curso de pedagogia, que remonta aos pareceres de Valnir Chagas na condição de membro do antigo Conselho Federal de Educação, é retomada nos encontros do Comitê Nacional Pró-formação do Educador, mais tarde transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e é bastante recorrente para pesquisadores da área. Estes já apontavam, em meados dos anos 80, a necessidade de se superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar.

Nesse contexto de discussão ganha importância a definição sobre as bases formativas do pedagogo e o projeto político-pedagógico da UEMG, que ao opor-se à formação dos especialistas, avalia que “as escolas de Educação Básica passaram a requerer um profissional capaz de desenvolver atividades próprias do pedagogo, este não mais considerado sob uma visão fragmentada” (UEMG, 2008, p.2). Complementando esta questão, Anastasiou (2007, p. 44) argumenta que:

Vários determinantes vêm desafiando as instituições de educação superior na revisão do currículo tradicional em grade: o movimento próprio da realidade, as questões sociais, as mudanças na organização do Estado, o pensar e o agir decorrentes de uma visão moderna e fragmentada de ciência, entre outros; aliado a isso, pontuamos que a questão legal, associada às autorizações e aos reconhecimentos dos cursos de graduação, pode ser uma saída para o avanço do coletivo institucional docente.

Essa posição coincide também com a de Libâneo e Pimenta (1999, p.240) quando citam que “a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática”.

A formação do pedagogo, na UEMG, passa a orientar-se pela

necessidade de uma formação, que contemple as funções do pedagogo, superando a especialização introduzida no Curso de Pedagogia pela Lei n.5540/68, com respaldo teórico nos estudos e pesquisas citados e com embasamento legal na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art.64, Lei n. 9394/96), uma vez que segundo essa lei as habilitações, em que se desdobrou o curso de pedagogia a partir de 1968, são enfocadas como funções do pedagogo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em seu Art. 14 que reafirma o Art. 64 da Lei n. 9394/96, a formação para as referidas funções poderá ser oferecida

tanto pela graduação, quanto pela pós- graduação (UEMG, 2008, p.3).

Nessa direção, define que :

A formação do profissional da educação, entendida como sólida preparação teórica e prática, com base na docência, que permitisse ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos: sala de aula, escolas, Sistema Educacional, organizações sociais, movimentos sociais, organização de trabalho e produção e outras. Sob esse aspecto, propôs-se à época, a formação de um profissional que tivesse como base a docência e uma compreensão da gestão na Educação Básica (UEMG, 2008, p.3– grifos nossos).

É possível depreender a preocupação da UEMG em fazer enfrentamento às especializações e em específico à Lei 5540/68 que teve o propósito, durante a sua vigência, de propiciar ao setor privado assumir o ensino superior com maiores facilidades e possibilitando a este, a multiplicação das faculdades particulares. Além disso, essa mesma Lei igualmente estabeleceu as chamadas licenciaturas curtas, isto é, para ser professor do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio como são denominados atualmente, seria necessário apenas fazer um ano e meio de curso superior para cada matéria e ou disciplina a ser lecionada. Assim, uma pessoa que fizesse curso superior de ciências, por exemplo, durante três anos poderia lecionar ao mesmo tempo duas disciplinas tão diferentes como biologia e química.

Embora não fique explícita a posição da UEMG, quanto a questão da função do pedagogo frente à Lei 9394/96, podemos inferir que, naquele momento, ela buscava a inovação em seu currículo. Segundo Anastasiou (2007, p. 44):

A partir da entrada em vigor da LDBEN 9394/96, as instituições educacionais foram desafiadas a construir coletivamente um projeto norteador, registrado em um documento formal, que deve ser reescrito periodicamente, a cada etapa proposta, avaliando as metas pretendidas e colocando novas metas, conforme as necessidades, num movimento que acompanha a mudança da realidade e as situações centradas no homem, em constante vir-a-ser.

Nesta mesma direção, Brzezinski e Garrido (2001, p.85), que analisaram os trabalhos de pesquisa do GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd no período de 1992 a 1998, observaram vários

relatos de propostas curriculares inovadoras. Algumas procuraram enfrentar a fragmentação curricular, por meio de eixos articuladores ou de atividades interdisciplinares. Outras desenvolveram experiências envolvendo licenciandos e professores da escola básica em projetos que relacionam teoria e prática ou ensino, pesquisa e extensão.

Buscando a inovação e baseando-se na Lei nº 9394/96 e nos estudos solicitados pelo Ministério da Educação às Instituições de Ensino Superior, juntamente com os textos elaborados pela Comissão de Especialistas de Ensino e Pedagogia, a Comissão da FAE UEMG (2008) delineou os conceitos, princípios e diretrizes dos quais se pautou a formalização curricular do Curso de Pedagogia.

Esse trabalho é necessário, pois como destaca Anastasiou (2007, p.45). .

no projeto, ao se definirem os quadros teórico-práticos dos cursos, definem-se as formas de organização do conhecimento referente à herança social, produzido e/ou atualizado na pesquisa ou extensão, devendo-se considerar as necessidades sociais do país, da região e sua situação histórica.

A proposta curricular do Curso de Pedagogia da UEMG reafirmou os conceitos de educação, escola, pesquisa e formação como o citado:

- a) A Educação é percebida em sua interrelação com as outras ciências e com a realidade social, como área do conhecimento humano na qual se interrelacionam várias ciências de uma maneira específica, constituindo-se num campo de saber especializado. Se os fenômenos educativos são objeto específico de estudos e pesquisas, demandando-se, pois, instrumental próprio, são também, parte do conjunto dos fenômenos sociais, não devendo análises dos mesmos dissociarem-se destes. A especificidade da Educação estabelece para ela um estatuto próprio que, no entanto, não pode se desarticular de outras ciências, quanto às concepções epistemológicas e metodológicas.
- b) A Escola é entendida como lócus coletivo que inclui alunos, educadores, trabalhadores administrativos e comunidade, partindo da premissa de que em todos os momentos do processo educativo-planejamento, execução e avaliação-a coparticipação é instrumento fundante. Supõe ainda que a incorporação da comunidade à escola é fundamental tanto do ponto de vista das captações dos movimentos sociais, políticos e culturais locais, para que seja possível a sua vinculação à globalidade social, quanto para que seus membros sejam parceiros das realizações educativas. As escolas e as demais instituições, em que atua o pedagogo, são entendidas como espaços de vivência cidadã, dentro das perspectivas organizacionais e institucionais;
- c) A pesquisa é entendida como elemento essencial na formação do profissional pedagogo. É conteúdo a ser apreendido pelos alunos,

nos diversos campos, com seus objetivos metodológicos e instrumentais práticos, e como processo de investigação que permite ao graduando a compreensão do seu fazer e a produção de formas alternativas de ação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outras instâncias definidas nesta proposta curricular. Os trabalhos de pesquisa dos alunos devem, a um tempo só, estabelecer uma relação entre a produção de conhecimentos específicos sobre o saber pedagógico, a produção de conhecimento nas ciências e sua aplicabilidade ao campo da Educação.

- d) A formação deve permitir ao graduando a absorção, na prática, de processos de trabalho docente de caráter interdisciplinar, integrados, com base em ações investigativas, dentro de princípios democráticos. Deverá assegurar, no decorrer do curso, coerência entre a formação oferecida e a prática profissional do futuro pedagogo (UEMG, 2008, p.6).

Com base no apontado acima, depreende-se que o currículo é um elemento imprescindível para a organização de um curso. Assim, ele implica a interação entre as pessoas que têm um mesmo propósito e a “opção por um referencial teórico que os sustente” (VEIGA, 2002, p.3). Ademais, “a ação de projetar ou lançar para diante, própria do projeto pedagógico, direciona a universidade no sentido de atuar como instituição social, com uma ação e uma prática social” (ANASTASIOU, 2007, p.45).

O currículo proposto para a formação do pedagogo da Universidade do Estado de Minas Gerais passou a ser estruturado em Eixos Temáticos que se integram no desenvolvimento do curso em Núcleos Formativos.

2.2.1 Eixos Temáticos e Núcleos Formativos

Os Núcleos Formativos correspondem aos semestres ou períodos, como são chamados em outras instituições. O curso é organizado em oito semestres, portanto, em oito Núcleos Formativos. Referenciamos tal questão em Anastasiou (2007, p.47) quando sustenta que:

As diretrizes pontuam princípios que possibilitam às instituições, ao organizarem currículos, optar por modificá-los em relação a vários aspectos: à composição de carga horária, que dificulta processos de integração; à especificação de unidades de estudo, possibilitando atualização dos conteúdos e processos; à indicação de tópicos ou campos de estudo relacionados às novas experiências de ensino e aprendizagem.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constitui-se conforme Incisos I, II e III do Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que define:

I-Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, compõe-se de: Introdução à Pedagogia; História da Educação; Filosofia da Educação/ Psicologia da Educação; Antropologia; Sociologia da Educação; Didática; Avaliação Educacional e Teorias Pedagógicas; Pesquisa em Educação; Estatística aplicada à Educação; Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física; Organização da Educação Brasileira; Princípios de Gestão Educacional; Políticas Públicas na Educação Básica; Linguagens Especiais plicadas à Educação; Biologia do Desenvolvimento; Teorias Curriculares; Organização Curricular da Educação Básica; Organização Social e Técnica do Trabalho Docente.

II- Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições atendendo a diferentes demandas sociais. Compõe-se de: Língua Portuguesa; Currículo e Planejamento em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Inclusiva; Educação, Comunicação e Tecnologia; Gestão Educacional/ Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física; Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC e Enriquecimento Curricular.

III-Um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular. Compõe-se de: Pesquisa, como eixo articulador de prática educativa; **Atividade de Integração Pedagógica**; Práticas Pedagógicas de Formação; Estágios, Práticas Educativas; Seminários de Estágios; Trabalho de Conclusão de Curso- TCC; Semana Científica (UEMG, 2008, p.14).

Cada semestre do curso (Núcleo Formativo) é organizado em torno de um Eixo Temático que se propõe a uma análise histórica, sociológica, cultural, psicológica e desenvolvimento de habilidades teórico-práticas profissionais. Esses Eixos Temáticos, organizados através de várias áreas é que dão sustentabilidade aos estudos sobre Educação tanto teórica, quanto das práticas de formação do pedagogo (UEMG, 2008).

Os eixos temáticos estruturantes de cada Núcleo Formativo são:

I- Contextos sociais, culturais e educacionais;

- II- O sujeito, contextos sociais, culturais e educacionais;
- III- O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- IV- O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- V- Políticas, Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- VI- Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- VII- Práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- VIII- Políticas, Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (UEMG, 2008, p.7).

A proposta é que os Eixos Temáticos sejam transversalizados pelas Práticas Pedagógicas de Formação: “Estágio Curricular Supervisionado; Prática de Pesquisa; Atividades de Prática de Formação e Trabalho de Conclusão de Curso” (UEMG, 2008, p.7).

A pesquisa é considerada instrumento de transversalização de conhecimentos e de articulação curricular, no sentido de possibilitar ao aluno aprofundar-se na problematização de questões e busca de novas investigações.

Do Núcleo Formativo I ao V são oferecidos estudos teórico-práticos da Pesquisa em Educação enquanto tema-disciplina. Estudos esses que são orientados por todos os professores do Núcleo e que culminam na elaboração de projeto de pesquisa. Nos Núcleos Formativos VI, VII e VIII, os alunos desenvolvem o projeto de pesquisa como requisito para conclusão do curso. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, necessariamente, deve contemplar temática relativa à área de educação.

Cada Núcleo Formativo é desenvolvido ao longo de 100 dias de trabalho, distribuídos em dezoito semanas letivas. A duração em aulas semanais é de 25 (vinte e cinco) aulas semanais para o Núcleo Formativo I e de 27 (vinte e sete) aulas semanais para os Núcleos Formativos II ao VIII.

Considerando a organização curricular do curso que tem como um de seus eixos a pesquisa, foram estruturados sábados temáticos computados como dias letivos, com o intuito de divulgar produções acadêmicas como pesquisas, relatórios parciais e/ou conclusões, estudos dos Núcleos Formativos, trabalhos de extensão, produções docentes e discentes, palestras, oficinas e outros. Os sábados temáticos são realizados no turno da tarde, com duração de quatro horas.

Ainda do ponto de vista da organização do tempo escolar, o curso estruturase em 4.392 horas-aula (3.660 horas), compreendendo 3.456 horas-aula (2.880 horas) de atividades teórico-práticas e 936 horas-aula (780 horas) de prática pedagógica de formação (UEMG, 2008).

O Estágio, a Pesquisa e a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso são considerados elementos dinamizadores da integração curricular, bem como a disciplina Atividade de Integração Pedagógica - AIP, a ser melhor detalhada na próxima seção, a seguir.

2.2.2. Atividades de Integração Pedagógicas – AIP

De acordo com projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, a disciplina Atividade de Integração Pedagógica – AIP, oferecida em todos os Núcleos Formativos (do I ao VIII), objetiva integrar o Estágio, os temas e disciplinas do Núcleo Formativo e as temáticas de pesquisa dos estudantes. Semanalmente, os alunos e professores que atuam no mesmo Núcleo Formativo reúnem-se em sala de aula para efetivar essa integração curricular.

Dessa forma, a AIP organiza-se em torno da elaboração e desenvolvimento de projetos de ação das Práticas Pedagógicas de Formação⁵, bem como destaca a problematização e equacionamento de questões e aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades curriculares previstas em cada Núcleo Formativo. Além disso, também promove a orientação aos alunos e apresentação de trabalhos interdisciplinares.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da UEMG, as Práticas Pedagógicas de Formação são constituídas por circunstâncias em que a formação dos alunos se vinculam às práticas dos trabalhos existentes socialmente, associado ao seu Ciclo de Formação⁶.

⁵ As Práticas Pedagógicas de Formação constituem o momento em que a formação dos alunos vincula às práticas do trabalho existentes socialmente e que se relacionam ao seu Ciclo de Formação (UEMG, 2002, p.14).

⁶ Buscando atender às determinações da LDB 9394/96 relativos à formação básica a Comissão da organização do currículo FAE/UEMG (2002, p.12) optou por Ciclos Básicos a serem cursados por todos os alunos: Ciclo de Formação I: Docência para a Educação Básica- Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ciclo de Formação II: Gestão de Processos Educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Ciclos de Formação Optativa e Ciclo de Formação VI: Educação para a Terceira Idade.

De acordo com o PPP, as Práticas são organizadas em três momentos que se ligam e se complementam: análise diagnóstica da realidade profissional; problematização da realidade profissional a que o aluno esteja vinculado; projeto de ação para intervenção nessa realidade profissional (UEMG, 2008).

Prevê-se a estreita vinculação entre as Práticas, a Pesquisa, o Estágio, as Atividades de Cultura e Arte e as Atividades de Integração Pedagógica- AIP, como momentos de participação de professores e alunos, tanto coletiva, quanto individual.

Para realização dos Estágios, existem períodos regulares estabelecidos na organização curricular, conforme o Núcleo Formativo. Os estágios são feitos a partir do Núcleo Formativo II.

Os estágios são organizados da seguinte forma nas AIP:

Núcleo Formativo II – Eixo temático: O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais.

Esse estágio tem o total de 45 h/a que são computadas em 30h/a para Docência na Educação Infantil e 15 h/a para Práticas de Formação. Como é distribuída essa carga horária? Em Docência na Educação Infantil, as 30 h/a no campo perpassam por 20h/a apenas para observação.

Dessa maneira, o aluno deve observar a organização das práticas educativas/reconhecimento da instituição escolar como espaço sócio cultural e campo de trabalho do (a) pedagogo (a), 4 h/a para entrevista com professor e coordenador que é seguido por um roteiro sugerido pelos professores e complementado pelos alunos nas AIP; 4 h/s em seminários realizados nas AIP (2 seminários de 2h/a) e 2h/a na elaboração de fichas e relatórios.

As 15h/a e Práticas de Formação são distribuídas em: 6h/a- Cursos de capacitação, palestras, seminários e congressos realizados nos semestre letivo ou no período de férias imediatamente anterior com certificação comprovada; 2 h/a Semana científica; 4h/a- Atividades vinculadas aos projetos da Universidade; 3h/a visita a espaços culturais (exposições fixas ou itinerantes). Cabe salientar que nesse neste estágio do Núcleo Formativo II há duas fichas, tanto da Docência na Educação Infantil, quanto das Práticas de Formação que deverão ser entregues no final do semestre com a carga horária distribuída e analisada pelos alunos referentes às atividades desenvolvidas durante o estágio.

Núcleo Formativo III- Eixo temático: O sujeito e as práticas educativas Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

QUADRO 4: Distribuição de Carga Horária de Estágio

Carga Horária de Estágio de Docência nos Anos Iniciais – 36h/a
6h/a – observação da organização do espaço escolar
6h/a – observação das práticas educativas – 1º e 2º ano (escolher um ano)
6h/a – observação das práticas educativas – 3º, 4º e 5º anos (escolher um ano)
2h/a – entrevista com a diretora
2h/a – entrevista com a supervisora
2h/a – entrevista com uma professora dos anos iniciais
2h/a – entrevista com uma professora dos anos finais
8h/a – 4 Seminários
2h/a – Preenchimento de Fichas e ficha de Reflexão do estágio
Carga Horária de Práticas Pedagógicas – 20h/a
6h/a – Campo – espaços não escolares
8h/a – Cursos fora da UEMG e 1 Sábado temático
4h/a – 2 Seminários
2h/a – livre (sugestão: filme, teatro, atividade de cultura e arte)

A ficha de reflexão é preenchida para os dois estágios (docência e práticas pedagógicas) e é também entregue no final do semestre.

QUADRO 5: Núcleo Formativo VII - Eixo Temático: Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Estágio (Dentro do horário de aulas)	Práticas Pedagógicas (Fora do horário de aulas)	Práticas de Pesquisa (Fora do horário de aulas)
<p>Realização em escola de Educação Infantil (estágio de regência em sala de aula e acompanhamento da organização das práticas educativas. (20 horas/aula)</p> <p>Escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental Estágio de regência em sala de aula e acompanhamento das práticas educativas (60 horas aula)</p>	<p>Realizado em diferentes espaços que oferecem atividades de formação na área de educação. Visitas programadas em instituições escolares e não escolares com orientações dos professores/as. Cursos de capacitação, palestras, seminários, congressos realizados no semestre letivo ou no período de férias imediatamente anterior com certificação comprovada.</p>	<p>Atividades de pesquisa de acordo com o planejamento desenvolvido com o/a PRF./a orientador/a de Monografia.</p>

	(Visitas em espaços culturais: exposições, filmes e documentários comentados) Participação nos sábados temáticos. Participação na Semana Científica e outros eventos indicados pelos professores/as da AIP. Atividades realizadas em estágio remunerado na área da educação em contratos regularizados na FAE/UEMG	
--	---	--

No final do semestre os alunos entregam quatro fichas correspondentes a cada estágio com as análises e reflexões do que foi desenvolvido. É destacada no cronograma, a data da entrega das fichas e da socialização do estágio feito durante o semestre por cada aluno do Núcleo Formativo. O que foi delineado em relação à organização desses estágios é o proposto das Práticas Pedagógicas de Formação que tem por objetivo, o especificado abaixo.

Os objetivos das Práticas Pedagógicas de Formação de acordo com o projeto político-pedagógico (UEMG, 2008, p. 21) são:

- a) Orientar o graduando para Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição.
- b) Manter o aluno em permanente contato com a realidade do mundo do trabalho.
- c) Viabilizar a realização de atividades de pesquisa, como instrumento de aprofundamento da reflexão sobre o mundo prático profissional, bem como a apropriação de conhecimentos teórico-práticos da pesquisa.
- d) Viabilizar a integração teoria e prática com a análise e reflexão desenvolvidas nas AIP, de forma interdisciplinar, englobando atividades de pesquisa e estágio.
- e) Estimular o acesso do aluno aos processos culturais e estético-formais, em busca da construção da sensibilidade na relação com o mundo, com a sociedade e seus sujeitos sociais.
- f) Viabilizar a construção de trabalho de Conclusão de Curso, como de fechamento do processo das práticas pedagógicas de Formação, num total de 936 horas-aula (780h) (UEMG, 2008, p.21).

Cabe aos professores da AIP de cada Núcleo de Estágio a definição de cronograma apropriado, a partir de demandas de alunos e professores, como foi apresentado na organização dos estágios dos Núcleos Formativos II, III e VII.

Em cada Núcleo Formativo realiza-se uma semana de estágio e práticas computadas como dias letivos. Essa semana acontece ao longo do semestre, em semana corrida ou em dias salteados, evitando-se que seja no final do semestre.

Tais atividades são planejadas no coletivo da turma e acompanhadas pelos professores das AIP e o Núcleo de Estágio. Nos Núcleos Formativos: VI, VII e VIII considera-se o período de estágio integrado com duas semanas (UEMG 2008).

2.2.3. Área de enriquecimento curricular

O currículo integrado da FAE- UEMG (2008) conta com uma área de enriquecimento curricular a partir do Núcleo Formativo II. Neste caso, o aluno poderá cursar estudos optativos. O objetivo desses estudos é de possibilitar ao estudante maior aprofundamento em sua formação. Cada tópico tem a carga horária de 40 horas/aula.

Estes tópicos contam com os determinados temas:

- Língua Portuguesa
- Arte e Educação
- Informática na Educação
- Educação nos Movimentos Sociais
- Alfabetização de Adultos
- Alunos com Necessidades Educacionais Especiais- Linguagens Especiais
- Educação nas Empresas
- Educação e Desenvolvimento Afetivo Sexual
- Ensino e Religião
- Cultura e Educação
- Educação e Juventude
- Educação para Pessoas da Terceira Idade
- Educação e Criatividade (UEMG, 2008, p.23).

A FAE- UEMG (2008) salienta que, após aprovação pelo Colegiado de Curso, a oferta destes Tópicos de Enriquecimento Curricular poderá incluir outras temáticas de acordo com as linhas de pesquisa da universidade bem como em relação às

demandas da comunidade. Ademais, esse currículo integrado conta também com um ciclo de formação complementar.

O Art. 4º da Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006, dá respaldo para que a UEMG ofereça Ciclo de Formação Complementar destinado a alunos egressos do “Curso de Pedagogia e do Curso Normal Superior da FAE/CBH/UEMG. Essa formação opcional será desenvolvida em 01 (um) semestre letivo com carga horária de 550 horas-aula, 45820min”. (UEMG, 2008, p.24).

QUADRO 6: Ciclo de Formação Complementar – Docência para a Educação Infantil

Ciclos de Formação	Área Curricular	CH. Semanal	Ch. Total
Ed. Infantil	1- História: A infância e a Educação na infância.	02	36
	2- Sociologia e Antropologia: Infância no Brasil.	03	54
	3- Organização da Escola Infantil.	03	54
	4- Psicologia da Educação para a Educação Infantil.	03	54
	5- Conteúdos e Metodologias da Educação Infantil.	09	162
	6- Psicologia da Educação: Processo de Aprendizagem.	03	54
	7- Práticas Pedagógicas de Formação: Atividade de Integração Pedagógica – AIP Estágio Pesquisa	02	36
	Total	25- 450 h/a	375 horas

Estágio Supervisionado: 100 horas-aula (83 horas20minutos)- fora do horário escolar.

Obs: Total do Ciclo de Formação Complementar - 450h/a (375 horas) aulas teórico-práticas + 100h/a (83h20min) de Estágio Supervisionado (458h20min).

Fonte: UEMG (2008, p.24).

O currículo integrado proposto pela UEMG propõe-se, como já destacado, a uma formação teórica e prática voltada aos processos educativos, tanto no nível da docência quanto em outros espaços formativos como salas de aula, escolas, sistema educacional, organizações sociais, movimentos sociais, organização de trabalho e produção e outras.

Dessa forma, o currículo integrado orienta-se por uma concepção que busca romper com a racionalidade tecnicista e aproximar-se de uma perspectiva crítica, valorizando os contextos sociais, culturais e educacionais.

O grande desafio do curso é criar as condições e meios para que esses objetivos sejam atendidos, pois “as inovações se desenvolvem na prática cotidiana, ou seja, realizam-se no processo de construção/implementação dos projetos

pedagógicos” (VEIGA, 2003, p.274). Isso porque a “a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções (...)” (Idem, p.275).)

O projeto pedagógico em análise, embora se proponha inovador na medida em que busca articular e integrar as disciplinas, orientando-se por uma perspectiva interdisciplinar, por um currículo integrado, pode tanto constituir-se como ação regulatória ou técnica quanto como ação emancipatória.

Para Veiga (2003), um projeto político-pedagógico na perspectiva de uma inovação regulatória não produz, na verdade, um projeto novo, mas produz o mesmo, modificando-o. Essa inovação tem uma natureza mais técnica e insere o novo no velho, rearticulando o sistema. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico propicia a manutenção do instituído e é simplesmente “um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p.271).

Ao contrário, um projeto político-pedagógico emancipador, segundo Veiga (2003, p.275) é um

meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

No caso do projeto político-pedagógico que orienta o currículo integrado da UEMG sua proposta de inovação não chega a constituir-se emancipadora, pois foi elaborado por uma comissão de especialistas, não contando com a participação da comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários).

O currículo, apesar de reorganizado, é prescrito. De acordo com Veiga (2003, p.269) “a inovação não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção”.

A proposta de um currículo integrado em um curso de Pedagogia pode parecer inovação, entretanto, se não promove a mudança e simplesmente rearticula o conhecido, constitui-se como regulação técnica.

CAPÍTULO III – Currículo e Sala de Aula: as análises do percebido

Neste capítulo apresentaremos análises que respondem ao objetivo de compreender os sentidos que os alunos atribuem à integração do currículo no contexto da disciplina de Atividades de Integração Pedagógica – AIP.

Buscamos compreender, portanto, como os alunos perceberam a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento (RAMOS, 2008), considerando-se que o currículo integrado da UEMG é disciplinar.

É fato, como apontado por Young (2011, p.409) que “o problema da ‘conexão’ não possui solução fácil, e não há evidência de que a especialização intelectual esteja por ser revertida”. Argumenta, inclusive, que “o problema da conexão” entre as disciplinas é um problema essencialmente pedagógico e não curricular.

Partindo do pressuposto de que não há princípios gerais “de conexão” no currículo, o autor defende que as conexões e articulações entre disciplinas devem ser desenvolvidas e promovidas pelos professores e alunos a partir dos problemas que enfrentam e “com os quais os conceitos baseados em disciplinas não conseguem lidar adequadamente” (YOUNG, 2011, p.409).

Azevedo e Andrade (2007, p.239) também destacam que

a perspectiva epistemológica da interdisciplinaridade não pressupõe unicamente a integração, mas a interação das disciplinas, de seus conceitos e diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, suas informações na organização do ensino, enfim, traz a ideia da não globalização dos conteúdos simplesmente, mas, sobretudo, de trabalhar as diferenças, criando a partir disso, novos caminhos epistêmicos e metodológicos como forma de compreender e enriquecer conhecimentos sobre as mais diversas áreas do saber.

Em tais princípios residiria a grande contribuição da disciplina de AIP, pois mesmo reconhecendo-se que o currículo é um “corpo complexo de conhecimento especializado (...) capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização” (YOUNG, 2014, p.201), é importante pensar a sala de aula como espaço privilegiado de interação, superação da fragmentação dessa mesma

especialização do conhecimento, elaboração crítica, negociação de pontos de vista, entre outros aspectos.

Entretanto, chamamos a atenção para a seguinte questão: Será que uma disciplina como a AIP daria conta de tamanha contribuição para enfrentamento à fragmentação? Ser um espaço privilegiado de promover a interdisciplinaridade?

Quando falamos de interdisciplinaridade, essa disciplina integradora AIP acaba se estabelecendo em uma perspectiva horizontal de semestre. E, em nenhum momento no curso, existe uma perspectiva de interdisciplinaridade na verticalidade. Que é mais ou menos isso que tentamos trazer, a integração. Enquanto os cursos não olharem nessa perspectiva curricular de trabalharem o horizontal e o vertical, a disciplina AIP acaba sendo presa nela mesma. Conforme descrito na Introdução, os eixos de análise evidenciam as tensões presentes na sala de aula, tendo em vista a concretização da integração curricular proposta pelo projeto político-pedagógico do curso. Mas, se não existir a perspectiva de horizontalidade e verticalidade, o que é proposto pelo PPP não se efetivará. Nesse caso, estarão presentes as contradições entre o escrito e o praticado do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UEMG.

Comumente, os sentidos atribuídos pelos alunos do curso de Pedagogia à integração do currículo no contexto das AIP, de acordo com a leitura das respostas dos questionários, apontaram contradições entre a articulação e a desarticulação de conhecimentos e experiências e a possibilidade e a impossibilidade de refletir e rever pontos de vista.

3.1. (Des) Articulação de conhecimentos e experiências

A integração do currículo, como já vinha sendo apontado, está relacionada à possibilidade de articulação entre conhecimentos de vários campos disciplinares e as experiências dos alunos em sua vida cotidiana.

A tentativa de reorganizar o currículo da UEMG como currículo integrado e o destaque às AIP como estratégia de superação da fragmentação da formação docente e promoção da interação entre todos os professores e alunos de um

mesmo Núcleo Formativo em sala de aula não impediram, contudo, que o esforço de superação da fragmentação se tornasse, muitas vezes, esvaziado de conteúdo.

Isso aconteceu justamente pelo fato de acreditarmos que a inovação curricular poderá fazer enfrentamento à fragmentação. No entanto, é necessário apontarmos que a inovação é regulatória ou técnica como argumenta Veiga (2003, p.269):

A inovação deixa de fora quem inova e, portanto, não é afetado por ela. Há uma separação entre fins e meios, em que se escamoteiam os eventuais conflitos e silenciam as definições alternativas em que se pressupõem definidos os fins e a inovação incide sobre os meios.

O Currículo da UEMG está inserido nessa lógica de inovação, o inovar se estabeleceu a partir de uma natureza empírico-racional, “onde os resultados da inovação são transformados em normas e prescrições, sua aplicação é também técnica” (VEIGA, 2003, p.270). Por isso é que a valorização da interação entre todos os professores, juntos na mesma sala de aula, também não pôde evitar as dificuldades que estão colocadas ao planejamento da disciplina.

3.1.1 Superação da fragmentação x falta de tema, foco, teoria e conteúdo

Os alunos de diferentes períodos referem-se, com bastante ênfase, à importância da integração entre as disciplinas nas AIP. A proposta de reunir todos os professores do Núcleo Formativo na sala de aula, semanalmente, é valorizada como oportunidade de discutir um mesmo tema/conceito de múltiplas perspectivas.

As disciplinas científicas enquanto referências básicas da cultura são estruturadas historicamente e construídas a partir de saberes, metodologias e lógicas específicas. Cada uma delas permite a leitura de uma situação de acordo com certo ângulo que, é certo, limita a visão do todo (ROLDÃO, 1999).

As disciplinas que organizam o currículo são concebidas para funcionar paralela e separadamente e é por meio do esforço na direção da interdisciplinaridade curricular que, segundo Roldão (1999, p.37), faz-se possível “a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas”.

Os enunciados abaixo evidenciam que os alunos compreendem que há áreas e disciplinas específicas que abordam os conceitos e temas de estudo de um determinado ângulo. Reconhecem, no entanto, a importância de se estabelecer relações entre essas áreas e disciplinas de modo a formar o próprio posicionamento.

É interessante [a AIP], pois o tema abordado é visto por diferentes áreas da educação, contribuindo para nossa formação e posicionamento (NF- IV).

A interligação das disciplinas que permitam uma discussão do tema proposto sob o ponto de vista sociológico, pedagógico, filosófico e demais abordagens (NF-II).

Além da observação sobre as fronteiras estabelecidas entre as áreas e disciplinas os alunos conseguiram perceber que cada professor reflete e se posiciona acerca dos temas colocados para debate a partir dos conhecimentos de sua disciplina e de suas experiências pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, a experiência traz a dimensão da multidisciplinaridade.

Os alunos têm interesse pelas opiniões dos professores e admitem que essa troca de experiências é enriquecedora pela exposição de diferentes pontos de vista e pela possibilidade de integrar essa multiplicidade.

A contribuição das AIP na integração das disciplinas é imensa, pois baseado no que se é discutido podemos direcionar para várias disciplinas, não nos privando assim de conhecimento e aprendizado em uma única disciplina. E também podemos ver qual o ponto de vista de cada professor referente à discussão que é dada (NF-1).

Elas [aulas] demonstram, na maioria das vezes, uma interligação dos conteúdos e disciplinas que nos remetem a diferentes pontos de vista. Permitem, portanto, o enriquecimento de ideias e aprendizagem (NF-IV).

Uma troca de conhecimento entre professores e alunos, momento em que fazemos uma ligação de determinado assunto com todas as matérias e podemos ter a visão de cada professor e sua especialidade em determinado assunto. Cria-se um vínculo maior, uma troca de experiência muito grande entre professor e aluno (NF-II).

É possível depreender que os alunos atribuem sentido à cultura interdisciplinar subjacente às AIP, mas, como destacado por Roldão (1999), é preciso concretizar uma lógica de trabalho colaborativo. No entanto, deixamos claro que nem mesmo com o trabalho colaborativo se consegue muitas vezes ações interdisciplinares.

Ocorre que ao mesmo tempo em que o encontro nas AIP permite que os alunos se apropriem dessa experiência como possibilidade de ampliar seus conhecimentos a partir do intercâmbio de diferentes pontos de vista, o tema e conteúdo das discussões ou atividades, segundo outros alunos, dilui-se.

Alguns alunos percebem isso quando apontam a necessidade de orientação e estudo prévio sobre o tema a ser trabalhado na AIP e a necessidade de dados e conceitos que ajudem a discussão a avançar.

Percebemos uma falta de organização no sentido de nunca estarmos informados sobre o que iríamos discutir (NF-1).

Acredito que é preciso trazer mais informações sobre assuntos trabalhados, como dados e conceitos. Deixar o tema da próxima AIP claro para que os alunos possam fazer uma pesquisa sobre o assunto a ser abordado (NF-1).

Conforme destacado por Young (2014, p.194), “não se pode ter crítica sem uma tradição”, isto é, não se pode pensar em ampliação do conhecimento sem teorias, sem conteúdo.

Nesse sentido, os alunos reconheceram que o aprofundamento do conteúdo depende de objetivos claros (foco), sistematização, discussão orientada por determinados critérios (períodos históricos, por ex.) e esforço de síntese final.

Creio que pode ser melhorada a parte de objetivos do conteúdo apresentado, como filmes, documentários e temas, para que possamos tirar conclusões mais profundas e reflexivas através de algumas atividades que fechem o conteúdo (NF-1).

No semestre passado todas as matérias trabalhavam com os mesmos períodos históricos, a AIP poderia ser uma atividade mais aprofundada sobre tal período histórico. Este semestre o que faltou na AIP foi um objetivo, um tema para as aulas, faltou foco (NF-II).

Os sentidos conferidos pelos alunos e expressos nesses enunciados indiciam que as AIP não podem ser reconhecidas apenas como espaços de debate

de ideias e diferentes perspectivas, mas devem atender a uma direção estabelecida pelo conhecimento sistematizado.

Como afirma Young (2002, p.77), a interrupção da continuidade entre conhecimento e senso comum é justamente o que possibilita obter conhecimento a respeito do mundo, uma vez que “nós produzimos conhecimento a partir do conhecimento”.

Em outro texto, Young (2011, p.405) recorre a Charlot (2009) para chamar a atenção para o fato de que os professores têm duas tarefas pedagógicas fundamentais:

Uma delas é auxiliar os estudantes a administrar a relação entre os conceitos das diferentes disciplinas que configuram o currículo e seus referentes nas vidas desses alunos. A segunda tarefa é introduzir os alunos em conceitos que possuem significados os quais não derivam de, ou não se relacionam diretamente a, sua experiência.

Moreira (2012) também destaca a necessidade do professor trabalhar com metáforas que possibilitem aos alunos estabelecer relações que ampliem seu universo de significações. Mas lembra que o professor, para ajudar o aluno a avançar, deve conhecer e dominar o conteúdo que está ensinando. Destaca que “só faz isso muito bem quem procura refletir sobre o que está fazendo, como está fazendo e com que resultados. E, além disso, quem procura aperfeiçoar toda a forma com que costuma trabalhar” (p.13).

3.1.2 Promoção da interação x falta de planejamento

A tentativa de superar a fragmentação do conteúdo por meio da promoção da interação de professores e alunos e diálogo na sala de aula, em alguns momentos, como já apontado, dilui os conteúdos disciplinares e torna as discussões superficiais.

Este fato, segundo outros alunos, decorre da falta de planejamento das aulas, pois a integração do currículo deve ser objeto de estudo, organização e análise dos professores. A integração do currículo não ocorrerá espontaneamente sem direcionamento e atividades planejadas para esse fim.

A integração do currículo por meio da reunião de professores e alunos, portanto, deve ir além do debate e da manifestação de pontos de vista, pois, para

não esvaziar-se, precisa promover a ampliação de conhecimentos, a justificativa e revisão dos pontos de vista, a tomada de consciência, o enfrentamento de contradições, e o alargamento do quadro teórico de referências.

Os alunos citaram aulas significativas em que a atividade proposta viabilizou a emergência de conteúdos que favoreceram o confronto mais amplo e elaborado de conhecimentos e o diálogo com outras experiências.

[Gostei de uma atividade] que dividiu a sala em diversos grupos e deu duas questões para cada grupo discutir e depois apresentar para a sala. Nesta atividade eu consegui me expressar e também entender os diversos pontos de vista de outras pessoas (as questões aqui apresentadas foram: Fale sobre o que você entende sobre violência, droga, racismo, preconceito etc.) (NF-1).

Por meio de um seminário tivemos a oportunidade de conhecer vários métodos utilizados nas escolas de todo o mundo. Foi meu contato com várias maneiras de se educar dentro e no contexto escolar (NF-II).

Eu adorei as aulas que tiveram as mesas-redondas, pois pois os palestrantes nos passaram as experiências deles, foi muito interessante (NF-II).

A referência ao documentário americano “Promessas de um Mundo Novo”, dirigido por B. Z. Goldberg e Justine Arlin (2001) foi bastante recorrente quando os alunos justificaram qual o Núcleo Formativo havia sido mais significativo.

As atividades realizadas aparecem de forma significativa, como no momento em puderam assistir ao documentário e discutir sobre a sua temática. A esse respeito os alunos do NF-I destacam:

Em minha opinião, a AIP mais significativa foi a que foi passado o documentário “Promessas de um novo mundo”, por conta da apresentação dos dois lados de um conflito, o que acho de extrema importância.

Quando assistimos ao documentário “Promessas de um novo mundo” achei muitíssimo interessante, pois é uma realidade que não nos damos conta que realmente existe, foi algo muito bem aproveitado por mim.

Foi a que passou aquele documentário “Promessas de um novo mundo” por que para mim, foi bem válido com relação ao que eu não sabia daquela realidade e ver aquelas crianças crescendo em meio a grandes conflitos, foi emocionante.

O documentário “Promessas de um novo mundo”, sem dúvida, foi importante, foi a AIP que mais gostei, pois mostra a difícil realidade de um povo que nós, às vezes, nem sabemos do tamanho do seu sofrimento.

O documentário “Promessas de um novo mundo” foi marcante para meu entendimento acerca de áreas de conflito e suas motivações. Foi possível observar a influência do pensamento externo nas crianças, podendo ser usado para fins positivos e negativos.

O documentário dos meninos da região da Palestina, pois pude perceber a grande diferença de ideologias e crenças que podem influenciar a vida de pessoas.

A AIP que mais me interessou e foi mais rica e produtiva para minha pessoa, foi a dos problemas religiosos entre judeus e não judeus, na Palestina. Pude aprender muito sobre a história em si, sobre outro ponto de vista (das crianças), o que é mais importante nos estudos em pedagogia em si, obter a visão infantil.

O grau de significatividade de uma atividade e aprendizagem varia de pessoa para a pessoa, mas o que parece invariável é a necessidade que as pessoas têm de reconhecer na proposta (e no currículo) uma relação “com as missões, paixões e propósitos que (...) articulam em suas vidas” (GOODSON, 2007, p.251). Quando isso ocorre existe um engajamento que, segundo Goodson (2007), contribui para o empoderamento dos sujeitos.

Young (2011) concorda a respeito da necessidade dos professores considerarem as experiências e conhecimentos prévios como forma de mobilizar os alunos para engajarem-se ativamente na aprendizagem, mas pondera: “isso é bastante diferente, no entanto, de incluir essas experiências no currículo” (p.401).

Isso significa que embora tenha sido importante que o filme tocasse, sensibilizasse e “engajasse” os alunos, seus enunciados apontam para a valorização das oportunidades de conhecer, ir além, avançar em relação ao conhecimento anteriormente construído.

No caso do trabalho com o documentário, bem como da atividade em dupla, seminário e mesa-redonda, a interação na sala de aula promoveu aprendizagem. Foi possível ir além da própria experiência.

No entanto, há observações que deixam claro que isso só é possível se houver planejamento conjunto entre os professores. Para Rodrigues (2001, p.62) o

"planejamento é processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, e são indissociáveis".

Acerca da falta de planejamento, alguns alunos manifestam:

Não senti integração entre os professores e na maioria das vezes só gerou discussões desnecessárias ao grupo (NF-1).

A organização é a necessidade mais importante! Acho muito confusa a forma como é organizada. Teve AIP que não tinha o que nos passar por não haver um segundo plano de aula, já que o primeiro não deu certo. Isso sem contar nas discussões dos professores dentro de sala de aula (NF-II).

Eu percebi algumas falhas nessa integração no sentido de muitas vezes dar a impressão de ser algo improvisado (NF-III).

As AIP deveriam ter um novo olhar e agregar as aulas de maneira integrada e não um passatempo (NF-IV).

O planejamento dos professores, de acordo com Young (2011), pressupõe que o conhecimento deve ser a preocupação central e, portanto, as contribuições das disciplinas à integração do currículo não podem ser desperdiçadas pela falta de planejamento que é percebido pelos alunos como falta de organização e conteúdo, improvisado, passatempo.

Admitindo-se que “os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem” (YOUNG, 2011, p.403) e que o currículo é baseado no conhecimento de especialistas e, sobretudo, desenvolvido por comunidades de pesquisadores, são os professores nas suas salas de aula e nas AIP, em particular, que, a partir de seu conhecimento profissional, deverão no processo de integração do currículo, recontextualizá-lo.

3.2 (Im) Possibilidade de refletir e rever pontos de vista

Do mesmo modo que o currículo e a sala de aula são percebidos pelos alunos como contextos de (des) articulação de conhecimentos e experiências, uma vez que a superação da fragmentação é, ao mesmo tempo, marcada pela falta de

teoria e conteúdo e a promoção da interação evidencia a falta de planejamento, a integração no contexto das AIP se constitui, muitas vezes, como (im) possibilidade de refletir e rever pontos de vista.

As respostas dos alunos aos questionários apontaram que a integração de professores e alunos na sala de aula significa uma oportunidade de exposição de ideias e possibilidade de construção de opiniões. No entanto, negociar pontos de vista divergentes nem sempre é fácil e, em muitos momentos, não se constrói um diálogo profícuo.

Na interação em sala de aula, ainda, o debate sobre vivências do cotidiano e da escola, considerado enriquecedor, divide atenção com as orientações sobre o estágio, que parece ocupar uma função mais burocrática nas AIP. Essas tensões e contradições serão melhor aprofundadas na sequência.

3.2.1 Oportunidade de expor ideias e construir opiniões x dificuldades de negociar pontos de vista divergentes

Os Núcleos Formativos do curso de Pedagogia da UEMG, como já foi explicitado, são apoiados por eixos temáticos que direcionam as disciplinas e, sobretudo, as AIP. Esses eixos temáticos devem constituir-se como fios condutores para integrar as disciplinas por meios de discussões orientadas pelos professores.

São o diálogo e a troca entre os participantes de uma situação de comunicação que, segundo Azevedo e Andrade (2007, p.238) conduzem à atitude de interdisciplinaridade e possibilitam “mudanças no pensamento e agir em diferentes sentidos de vivenciar a dialogicidade que entrelaça as ações de saber ouvir, falar, enxergar, calar, interagir”.

No diálogo cada um é estimulado a pensar e repensar o pensamento do outro, transformando-se. O diálogo não é uma técnica ou uma tática, mas uma postura que revela a disponibilidade para o encontro. O envolvimento em um diálogo crítico é um ato de mobilização, pode ser o ponto de partida para a transformação (FREIRE e SHOR, 1986).

Nesse sentido, as AIP são consideradas, por vários alunos, como oportunidades privilegiadas para exporem suas ideias, construírem suas opiniões, elaborarem um pensamento crítico.

Que em todos os Núcleos as AIP mantenham este caráter de troca de conhecimento e experiência na construção do conhecimento (NF-VII).

A AIP contribui na questão do raciocínio para construir opiniões, defender nossos ideais e também para aumentar a interação entre a sala enquanto grupo e entre a sala e os professores (NF- I).

A AIP é uma oportunidade de trazer os assuntos e discussões do dia-a-dia na educação que durante as aulas “normais” não tem tempo de ser discutidos. É uma integração de opiniões entre alunos e professores (NF- I).

As AIP são uma forma de compartilharmos nossas experiências e opiniões com nossos colegas. Através destas, podemos ampliar nossos horizontes a partir dos temas debatidos neste espaço. O ato de ouvir a opinião do outro, podendo aceitá-la ou não, apresenta-se, a priori, como um resultado significativo, pois o exercício da docência requer sim este tipo de posicionamento (NF- I).

Chama a atenção o reconhecimento do aluno de que “o exercício da docência requer sim este tipo de posicionamento” de saber ouvir as opiniões dos outros. Percebe, desde esse momento, que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, reconhecimento da identidade dos educandos (FREIRE, 2002, p.29).

Compartilhar e ouvir experiências, reconhecendo as contribuições de colegas e professores, são ações que, conforme o observado, vão ajudando alguns alunos a atribuir sentidos ao conteúdo das disciplinas.

Acredito que a contribuição das AIP é de extrema importância para melhorar o engajamento das disciplinas, pois as discussões levantadas com temas diversificados enriquecem muito o nosso conhecimento, promovendo mais interações entre professores e alunos (NF- VII).

Nas AIP foram vistos e constatados os conteúdos didáticos das disciplinas através das experiências das pessoas que trabalham com a educação infantil (NF-I).

As contribuições nos auxiliam à compreensão de determinados assuntos na base do conhecimento e ajuda no enfoque da socialização de professores e alunos com debates, discussões e possíveis soluções sobre os problemas ocorridos na educação (NF-III).

Como apontado por Thiesen (2008, p.551), as relações de sentido são construídas na sala de aula a partir de múltiplas relações entre professores, alunos e objeto de estudo. O estabelecimento dessas múltiplas relações, no contexto de diálogo, é que caracteriza o trabalho interdisciplinar e permite aos estudantes a compreensão de sua realidade mais ampla com apoio de redes conceituais.

A análise dos enunciados dos questionários, contudo, não nos permite generalizar que as AIP se constituem, invariavelmente, como espaços de discussão que possibilitam, além da tomada da palavra, a elaboração das próprias opiniões a partir das contribuições dos colegas e professores e a reelaboração de conhecimentos com o apoio das teorias.

Seria desejável que os alunos fossem ajudados, em seus processos de aprendizado, a ir além de seu conhecimento tácito, relacionado ao senso comum, apropriando-se de formas mais elaboradas de pensamento baseadas nos conhecimentos especializados (YOUNG, 2014, p.198).

No entanto, isso depende de vários fatores, como um contexto favorável e mediações orientadas para esse fim. Nesse aspecto, Moraes (2005, p.125) chama a atenção para o fato que de na sala de aula também se desenrolam “articulações e contradições entre o eu e o outro (...), entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de ideias entre pessoas e a infusão de ideias sobre as pessoas”. A sala de aula, portanto, pode ser local de conflito.

Pode-se observar esses conflitos nos enunciados abaixo:

A principal dificuldade que precisa ser sanada nas AIP é a questão do respeito. Precisamos escutar a visão do outro e respeitá-la, não é preciso aceitar essa opinião, mas para um bom desenvolvimento do próprio debate é essencial o respeito mútuo (NF-III).

Em relação à organização das AIP, seria obrigatória a presença e participação de todos. Respeito às opiniões contrárias dos colegas (NF- I).

A maior dificuldade que percebo é a falta de respeito quanto às opiniões de outros colegas que, muitas vezes, levam a discussão sem muito fundamento e são ofensivos (NF-1).

As AIP a meu ver não contribuem em nada para a integração, já que as atividades propostas são de debates de uma mesma minoria que participa (NF- II).

No meu ponto de vista, faltou por parte dos alunos um pouco mais de interesse, eu gostaria muito que houvesse mais diálogo entre todos os professores das AIP sobre os temas abordados (NF- II).

Como destacado por Azevedo e Andrade (2007, p, 238), sem o reconhecimento da importância do outro também não pode haver a troca mútua necessária à valorização “do conhecimento das potencialidades, dos limites, das diferenças e do processo criativo de cada ciência, respeitando-se assim, a relatividade entre elas”.

Observa-se, no entanto, que a integração que caracteriza a interdisciplinaridade não é natural e não é dada simplesmente pela discussão em sala de aula. Ela exige um planejamento conjunto dos professores que precisam articular as disciplinas. Do contrário, trata-se de multidisciplinaridade.

3.2.2 Debate sobre vivências do cotidiano e da escola x ênfase na discussão sobre o estágio

Partindo do princípio de que as AIP deveriam constituir-se em espaços de integração das disciplinas e, do ponto de vista metodológico, ser planejadas coletivamente para favorecer o aprofundamento dos conteúdos, muitos alunos chamam a atenção para a importância de tal procedimento na relação com as experiências cotidianas.

Do mesmo modo que reivindicam a necessidade de teorias e conteúdos, como já destacado anteriormente, valorizam a reflexão sobre o cotidiano:

As AIP são ótimas para refletirmos sobre o que vivenciamos no nosso cotidiano, principalmente como futuros pedagogos, e é um bom exercício de percepção, pois geralmente todas as matérias de Pedagogia na UEMG possuem uma ligação que a maioria percebe no final do curso (NF-1).

Trazer o aluno pra mais perto e ser mais bem organizado, trazer temas pertinentes ao nosso cotidiano e ao que estamos vivendo na sala de aula (NF- II).

Os enunciados evidenciam que os alunos reconhecem a necessidade de um engajamento entre conteúdo, suas identidades enquanto alunos e o que vivenciam fora da universidade (YOUNG, 2011).

Interessante observar que, ao valorizarem a reflexão sobre o cotidiano e sobre as experiências e práticas, os alunos não reconhecem nas discussões sobre o estágio supervisionado esses momentos de articulações entre disciplinas e campo de práticas.

Compreendemos, a partir de Lima (2008, p.214), que o estágio como lócus de formação do professor é um “campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender” e que essas ações supõem reflexões coletivas.

Para a autora,

o que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos (p.281).

No entanto, a ênfase de algumas AIP sobre o estágio foi objeto de crítica de vários alunos.

As AIP do primeiro Núcleo foram muito proveitosas, com assuntos mais diversificados. No segundo Núcleo o foco foi mais estágios, nos clareou bem, porém conteúdos foram poucos, por conta dos estágios (NF-II).

Deveria ter um horário separado especialmente para tirar dúvidas de estágios, não nas AIP semanais. A AIP deveria ter um tema e a visão e o auxílio de todas as matérias sobre esse tema (NF-II).

Neste Núcleo, particularmente acredito que não houve integração das disciplinas, porque as maiorias das AIP estavam relacionadas ao estágio (NF-II).

Bom, a AIP que realmente “quase” atingiu minhas expectativas (digo “quase” porque a proposta era ótima, mas infelizmente não seguiram até o fim, pois voltaram a falar de estágios. Fiquei tão chateada que fui embora no mesmo instante) foi a que “tentamos” discutir sobre o artigo da Veja, do Gustavo [Ioschpe]. Porque faz parte de temas atuais relacionados à educação e que passam despercebidos (NF-II).

Na discussão sobre os estágios, não foi possível aos alunos reconhecer a presença de conteúdos, análises, problematizações. Isso nos permite inferir que talvez a ênfase sobre os estágios tenha recaído mais nos aspectos normativos e burocráticos. Por isso reclamam a necessidade de que exista um momento específico para as questões relativas ao estágio, que não nas AIP.

Parece ter ocorrido o apontado por Pimenta e Lima (2006, p. 9-10):

A atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

Encerrando o capítulo, é necessário observar que o conjunto dos enunciados analisados nos permite compreender a complexidade da interação e da integração na sala de aula e a necessidade dos professores reelaborarem coletivamente os conteúdos das disciplinas e suas perspectivas “dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos” (THIESEN, 2008, p.552) para que a integração e a interdisciplinaridade ocorram. Isso porque:

integrar conteúdos não é o suficiente é preciso, também uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento (AZEVEDO E ANDRADE, 2012, p. 1).

Os desafios existentes entre formação de professores, currículo, conhecimento, sala de aula e cotidiano escolar perpassam pela necessidade de cada professor rever suas perspectivas em relação ao conhecimento de sua disciplina. Além disso, faz-se necessário compreender suas articulações e ações enquanto docente e a maneira de como desenvolvê-las com seus colegas para que se ative “o princípio epistemológico e metodológico da interdisciplinaridade em nós mesmos bem como na futura atuação docente de nossos alunos” (AZEVEDO e ANDRADE, 2012, p.31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: as análises do compreendido

A temática deste trabalho é a organização curricular do curso de Pedagogia e ao longo da pesquisa se procurou discutir a disciplinaridade e a interdisciplinaridade no currículo e sua relação com o projeto pedagógico e a sala de aula.

A pesquisa teve como objetivos compreender a concepção e forma de organização do currículo integrado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG/Poços de Caldas e os sentidos que os alunos atribuem à integração no contexto da disciplina Atividades de Integração Pedagógica- AIP.

O Projeto Pedagógico da UEMG destaca a importância de processos de trabalho docente de caráter interdisciplinar e identifica sua forma de organização curricular como “currículo integrado”. O caráter interdisciplinar estaria caracterizado pela presença de eixos temáticos transversais em cada período (semestre) e, sobretudo, pela disciplina Atividade de Integração Pedagógica – AIP.

A AIP se organiza como um encontro semanal em que todos os professores de um determinado semestre (Núcleo Formativo) se reúnem com os alunos para desenvolver um trabalho conjunto.

A partir de minha experiência como docente do curso e envolvida com as AIP fui sendo mobilizada por algumas questões: O que efetivamente caracteriza um currículo integrado? Currículo integrado é equivalente a currículo interdisciplinar? Reunir os professores com os alunos semanalmente em sala de aula garante a integração dos conteúdos? Como os alunos percebem a proposta do currículo integrado no contexto das AIP?

Tendo essas questões como pontos de partida, propus-me a analisar o projeto político-pedagógico (PPP) do curso, com apoio de leituras e autores que discutem o currículo e a formação inicial de professores, para buscar compreender a concepção e forma de organização do currículo da UEMG na relação entre integração e interdisciplinaridade no contexto de uma matriz curricular disciplinar.

Para compreender os sentidos que os alunos atribuíam à integração na AIP foi necessário recorrer aos alunos por meio de questionários. Dos 122 alunos matriculados no 1º semestre de 2014, 76 responderam aos questionários.

O estudo da literatura me ajudou a compreender que a Ciência Moderna abalou a ideia de unidade do saber e que os pressupostos da racionalidade,

objetividade e mensuração foram contribuindo com a compartimentalização da ciência e favorecendo suas especializações. A Revolução Industrial e a expansão da técnica, por sua vez, a fim de atender a ordem capitalista em desenvolvimento, também contribuíram para que a ciência fosse cada vez mais especializada explicada.

Nesse contexto é que o conceito de interdisciplinaridade passou a ser realçado para se contrapor às ideias de fragmentação, especialização e disciplinarização do conhecimento.

Um estudo mais cuidadoso me permitiu reconhecer que a interdisciplinaridade não nega as disciplinas e as especialidades, pois corresponde à interação (conceitual, metodológica etc.) entre duas ou mais disciplinas.

As análises do PPP e das respostas dos questionários evidenciaram que a reunião dos professores nas AIP não garante essa interação entre as disciplinas. A proposta de interdisciplinaridade é efetivada, na verdade, como multidisciplinaridade, ou seja, como aproximação das disciplinas, mas ainda isentas de ligação.

A interdisciplinaridade é uma questão pedagógica, é um esforço, uma atitude, a busca de diálogo e integração entre disciplinas. Nesse sentido, a integração entre disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade exige dos professores o reconhecimento das diferenças epistemológicas e contradições para que se possa estabelecer aproximações e uma nova organização do pensamento. Sendo assim, supõe um trabalho coletivo e colaborativo que possibilite trocas e reflexões.

A preocupação da UEMG, já em 1988, era fazer enfrentamento às especializações que definiam as habilitações no curso de Pedagogia até então, introduzindo eixos temáticos transversais que garantissem uma análise histórica, sociológica, cultural e psicológica aos estudos sobre Educação e o desenvolvimento de habilidades teórico-práticas profissionais. O PPP, em tese, busca romper com a racionalidade tecnicista e aproximar-se de uma perspectiva crítica ao introduzir os eixos temáticos e as AIP com os objetivos de integrar o Estágio, os temas e disciplinas dos núcleos formativos e as temáticas de pesquisa.

No entanto, o currículo integrado da UEMG ao valorizar as AIP como momentos de integração reforça a desarticulação das disciplinas na medida em que atribui a uma disciplina específica a responsabilidade sobre a interdisciplinaridade que deveria permear o currículo como um todo. Além disso, as AIP fazem a integração horizontal entre os semestres, mas não a integração vertical entre os

mesmos. Entre o escrito no PPP e o percebido na sala de aula há várias contradições.

As análises dos questionários, no esforço de compreender os sentidos atribuídos pelos alunos à integração do currículo no contexto das AIP, revelam contrapontos entre a articulação/desarticulação entre conhecimentos de vários campos disciplinares e as experiências dos alunos em sua vida cotidiana e possibilidades/impossibilidades de se refletir e rever pontos de vista acerca dos Estágios e conteúdos.

Com relação ao primeiro aspecto, os registros dos alunos evidenciaram a importância conferida à integração entre os professores nas AIP como oportunidade de discutir um mesmo tema/conceito de múltiplas perspectivas e diferentes pontos de vista. Consideram essa troca de experiências enriquecedora para a formação de suas opiniões. No entanto, nem sempre a tentativa de superação da fragmentação das disciplinas foi alcançada somente reunindo professores e alunos em torno de discussões comuns em sala de aula. Nesse caso, as discussões não foram aprofundadas pela falta de ampliação dos conhecimentos dos alunos e sistematização teórica. Os alunos observaram a falta de planejamento das aulas em alguns Núcleos Formativos e, desse modo, não reconheceram a integração.

No que se refere às possibilidades/impossibilidades dos alunos refletirem e repensarem pontos de vista a partir das disciplinas e experiências no contexto das discussões promovidas nas AIP, foi possível compreender a complexidade da negociação de perspectivas e promoção do diálogo.

Assim, foi percebido que o diálogo e a troca em sala de aula favorecem a integração e interdisciplinaridade porque exigem aproximações e a disponibilidade para compreender a visão do outro. Para alguns alunos isso foi possível, reconhecendo nas AIP oportunidades privilegiadas para compartilhar e ouvir experiências, expor ideias, elaborar um pensamento crítico e atribuir sentidos aos conteúdos das disciplinas. Entretanto, a sala de aula também foi reconhecida como espaço de conflitos quando as perspectivas e ideias divergentes não foram respeitadas.

Importante ressaltar que, do mesmo modo que os alunos reivindicam a necessidade de teorias e conteúdos planejados como fios condutores para as aulas

e efetivação da interdisciplinaridade, valorizam igualmente a reflexão sobre o cotidiano.

Embora o PPP preveja discussões sobre o Estágio nas AIP, de modo a integrar as disciplinas do curso e o campo de práticas, os alunos não reconhecem nessas discussões essas articulações.

As respostas dos alunos aos questionários evidenciaram que eles não reconheceram nas discussões sobre os Estágios a presença de conteúdos, análises e problematizações sobre as experiências, sugerindo que tenham se dedicado aos aspectos normativos e burocráticos.

Do conjunto de dados e análises, é possível depreender que a integração que caracteriza a interdisciplinaridade não se realiza somente a partir da prescrição do PPP e da reunião de professores de diferentes disciplinas em sala de aula. A integração do currículo supõe um planejamento conjunto dos professores, o que não foi observado pelos alunos em vários momentos do curso de Pedagogia.

Integrar professores e alunos em sala de aula não garante a integração dos conteúdos, pois além do planejamento conjunto ainda é necessário um engajamento dos professores no aprofundamento teórico de sua disciplina e uma disponibilidade para articular as questões de seu campo de estudos com os demais.

O PPP analisado a partir de sua organização curricular demonstrou-se, na prática da sala de aula, como ação regulatória ou técnica não inovando do ponto de vista curricular e pedagógico. O currículo integrado da UEMG somente rearticulou e reapresentou a mesma estrutura do currículo tradicional, sem garantir a interdisciplinaridade ao não criar condições de planejamento, aprofundamento dos conteúdos e relações de colaboração.

Considerando os dados dos questionários, fica clara a necessidade de que para as AIP constituírem-se, de fato, como momentos de integração curricular, é preciso que os professores considerem objetivos comuns, aprofundamento do conteúdo, sistematização e discussão orientada. O que se pode perceber foram práticas multidisciplinares.

Quanto às limitações da pesquisa, admitimos que se os docentes do curso tivessem sido entrevistados, teríamos mais elementos para problematizar as relações entre integração curricular, planejamento e condições de trabalho. Mas essas e outras considerações poderão ser discutidas em outros momentos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela Da S. et.al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Propostas curriculares em questão: saberes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.30, p.235- 250, 2007.
- _____. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos históricos, filosóficos. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.
- _____. Investigação na docência: possíveis contribuições aos processos formativos dos professores formadores. B. Téc. Senac: a **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, set./dez.2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP n 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: 2006 2005 Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB>>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília: CNE, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n.68, 1999, p.80-108.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p.82-100, set./dez. 2001.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo, Editora UNESP, 1976.

CHIZZOTTI, Antonio. **Da pesquisa qualitativa**. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.9.

COIMBRA, José de Ávila. Considerações sobre interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Jr., Arlindo (Org.) **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo, 2000, p.52-70.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CURY, Carlos Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.125-142.

FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 101-129.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FONTES, Rejane de Souza; VIANA, S. R. Supervisão e orientação: outras palavras necessárias. **Presença Pedagógica**, v.9, n. 49, p.55-61, jan/fev. 2003.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção, LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michel Young e o campo do currículo: da ênfase no conhecimento dos poderosos à defesa do conhecimento poderoso. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p.1109-1124, out/dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

GANZELI, Pedro; BALDAN, S. Planejamento participativo na unidade escolar: a democratização do espaço público. **Anais do I Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Elvas, Portugal, 2010. 15p. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

GATTI, Bernadete, A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p.51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 set. 2015.

GOMES. R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOODSON, Yvor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.241-152, maio/ago. 2007.

JORNAL FOLHA POPULAR, Poços de Caldas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Marchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p.15-61.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia?. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p.63-100.

_____. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Formação de profissionais de educação: visão crítica e perspectiva e mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Francisca; BARBOSA, Teresa. **Avaliação Institucional: um substrato para melhoria contínua- SHA 192595 Apoio- Fundação de Amparo á pesquisa do Estado de Minas Gerais- FAPEMIG**, Belo Horizonte, 1999.

MARTELLI, Andréa. MANCHOPE, Elenita. **A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96**. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo20.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíeses**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC; ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade**. Ponta Grossa: Emancipação, 10 (2): 435- 442, 2010. Disponível em: <<http://wwwrevista2.uepg.br/index.php>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**. Teoria, métodos e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORAES, Regis de. (Org.) **Sala de aula que espaço é esse?** 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Em busca de um enfoque alternativo. In: **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado- questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA,

Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 155-200

PIZZI, Laura C. V. Dos especialistas da educação ao coordenador pedagógico: algumas reflexões. **Educação** - Revista do Centro de Educação da UFAL, ano 5, n.5/6, p.64-71, dez.1996/jul.1997.

PROMESSAS de um novo mundo a guerra entre palestinos e israelenses pelos olhos de 7 crianças. Roteiro, Produção e Direção: Justine Shapiro e BZ. Goldberg. Co-direção e Edição: Carlos Bolado Produção Cole, Filmes, 2001. 1 DVD (85 min), color, legendado.

RAMOS, Nelcy das Neves. **Revisão da Formação de Professores na Universidade Brasileira Atual: uma proposta para a UEMG**. Apoio FAPEMIG/FAE/UEMG, 1999.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da Educação Profissional de Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008. p.77-81.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p.99-134, jan./abr. 2007.

SANTANA, Ana Lucia. **A educação segundo Edgar Morin**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-a-segundo-edgar-morin>>. Acesso em: 26 set. 2015.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Maria Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil. O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

ROLDÃO, M. C. **Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas**, ME-DEB, 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1999.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2004.

_____. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n. 39 set./dez. 2008.

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais. **Currículo do Curso de Pedagogia**. Belo Horizonte, 2008.

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais. **Jornal Corumbá**, Poços de Caldas- MG, 2012. Impresso, 1. ed., Ano 1, ago./set. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas, Papirus, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.17, n. 2, 1996.

YOUNG, Michel. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos cenpec pesquisa e ação educacional**. v.3, n.2, p.101-118, abr. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cempec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

YOUNG, M. Durkheim. Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 53-80, nov. 2002.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.