ANDRESSA GRAZIELE BRANDT

PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: UMA ANÁLISE ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em cumprimento a requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Hobold.

Florianópolis (SC)
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Brandt , Andressa Graziele
Professores no Instituto Federal Catarinense : uma análise acerca do Curso de Pedagogia / Andressa Graziele Brandt ; orientadora, Márcia de Souza Hobold , 2018.
422 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4. Formação Inicial de Professores. 5. Institutos Federais de Educação. I. Hobold , Márcia de Souza . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: UMA ANÁLISE ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/11/2018

Drª Marcia da Souza Hobold (CED/UFSC/SC - Orientadora)
Drª Rita Buzzi Rausch (FURB/SC - Examinadora)
Drª Filomena Lucia Goulart Rodrigues da Silva (IFC/SC - Examinadora)
Drª Maria Aparecida Lopes de Aguiar (CED/UFSC/SC - Examinadora)
Drª Alciene Fusca Machado Cordeiro (UNIVILLE/SC – Suplente)
Drª Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (CED/UFSC/SC - Suplente)

Andressa Graziele Brandt
Andressa Graziele Brandt
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA - NOVEMBRO/2018

Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2099/2018/GR

Dedico este estudo a minha avó e mãe, Celita Simon (*in memoriam)*.

AGRADECIMENTOS

"O perfume é que tem perfume no perfume da flor."
(PESSOA, 1993)

Em certo momento da minha vida de doutoranda, realizei uma leitura em que se afirmava o seguinte: se agradecemos a tudo e a todos, não há relevância, pois o importante é agradecer a quem for de fato merecedor(a). Com essa proposição inicial, quero agradecer aos meus orientadores, aos mestres que tive neste caminho; primeiramente, ao Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen e à Prof.ª Dr.ª Zenilde Durli.

Em especial, agradeço imensamente à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Hobold, que me acolheu e está a me ensinar de forma esplêndida.

Orientadora Márcia, tenho uma GRATIDÃO enorme por você, pelos seus ensinamentos. Você é uma orientadora extremamente competente, é uma pessoa que exala energias positivas, é generosa, sensível, gosta de partilhar seus conhecimentos e suas qualidades, é incentivadora sem deixar de ser rigorosa com a escrita acadêmica e com os prazos, sem perder a doçura nas palavras. OBRIGADA!

Orientadora Márcia, suas orientações exalam o perfume das flores, do conhecimento, da partilha, da união, da harmonia, da paciência, do amor, da amizade, do carinho, do aconchego de sua casa, do cheirinho de café, de cuca caseira, da perfeição, de energias positivas, do cuidado com o(a) próximo(a).

Agradeço por me incentivar a progredir, a ter objetivos, a ter planos, por me fazer sonhar e acreditar que é possível, por me orientar de forma tão exemplar e formidável neste processo do doutoramento e, principalmente, por me ensinar o quanto é importante compartilhar nossos conhecimentos e ajudar a todos(as).

Poderia eu ficar aqui tecendo muitas palavras para expressar o tamanho da gratidão que sinto por você, mas compreendo que nem todas as páginas desta pesquisa seriam suficientes. Enfim, você é a felicidade do encontro, que privilégio ter perto você de mim, poder aprender com você. GRATIDÃO pelos seus ensinamentos que contribuíram para que eu chegasse a este importante momento da minha vida acadêmica e profissional.

Enfim, agradeço a todos os professores que passaram pela minha formação acadêmica, ao Programa de Pós-Graduação da UFSC, aos colegas de trabalho, ao Instituto Federal Catarinense - IFC, instituição da pesquisa, ao UNIEDU, ao meu esposo, Carlos Eduardo Sapieczinski,

e a minha filha, Amanda Sapieczinski. Vocês são os merecedores de todos os meus agradecimentos.

“A área da educação, ou seja, da pedagogia como campo de conhecimento próprio passou a ser fundamentada de forma mais concreta como concepção de ciência da prática educativa. Cresceu o entendimento do papel da escola na socialização e produção do conhecimento, aumentando a disputa pela ingerência nesse local como campo ideológico. É evidente a influência dessas questões sobre a promoção de uma profissionalização mais consistente para a área, com apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos profissionais: assim como nas demais profissões, o professor deve possuir saberes eficientes que lhe permitam organizar, intencionalmente, as condições ideais de aprendizagem para os alunos. Os impasses históricos quanto ao estatuto teórico do conhecimento na área da pedagogia fizeram-se sentir na história da profissionalização (ou desprofissionalização) dos educadores.” (SCHEIBE, 2003, p. 172-173).

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral compreender, por meio da análise das matrizes curriculares dos quatro projetos pedagógicos de curso e dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC), a concepção de formação de professores que norteou a elaboração dos documentos institucionais desse Curso de Pedagogia, bem como as aproximações, distanciamentos e complementaridades com os quatro marcos de formação de docentes, desde 1939. Diante do conjunto de questionamentos sobre o debate da formação de professores no Curso de Pedagogia, em particular no contexto dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFs), é que se estrutura a questão central de pesquisa: como se evidencia a concepção de formação de professores nos Cursos de Pedagogia do IFC, tendo em vista o estudo das matrizes curriculares, do projeto pedagógico e dos documentos norteadores, consubstanciado pelos marcos históricos do Curso de Pedagogia no Brasil? É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se baseou em dois caminhos metodológicos complementares: a pesquisa bibliográfica, orientada pelas referências do campo da formação de professores, das políticas educacionais e curriculares do campo da Pedagogia; e a pesquisa documental, com análise empírica dos documentos da legislação educacional das políticas da formação de professores para a Educação Básica, da legislação do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CLPe) e dos respectivos documentos norteadores, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) selecionados, os quais dialogam entre si e fornecem os elementos para as análises da categorização dos dados. Os autores basilares desta tese são: Bissolli da Silva (2003), Brzezinski (2010), Dourado (2016), Durli (2007), Evangelista (2002), Gatti (2012), Gatti e Barretto (2009), Imbernón (2011), (Libâneo, 2008, 2010, 2011), Marcelo García (1998, 1999), Nóvoa (1995, 2017), Saviani (2007, 2012), Scheibe (2003, 2007), Scheibe e Aguiar (1999), Pacheco (2001), Sacristán (2000), Shiroma, Morais e Evangelista (2011) e Triches (2016). O estudo contempla as análises da legislação acerca dos marcos legais e das diretrizes nacionais referentes ao Curso de Pedagogia e os documentos locais: PPCs, resoluções, regulamentos e normatizações do IFC. Os resultados mostraram que os currículos dos quatro CLPe do IFC têm suas peculiaridades: os dois primeiros cursos, criados nos *Campi* Camboriú (2011, 2017) e Videira (2012, 2017), demostram em suas matrizes curriculares uma formação polivalente dos licenciados em Pedagogia, inclusive com carga horária considerável dedicada à formação do

pedagogo, contemplando componentes específicos e estágio supervisionado em gestão, modalidades da Educação Básica, Educação Infantil e Anos Iniciais. Posteriormente à reelaboração desses PPCs e à unificação das matrizes curriculares propostas a partir o projeto de Prodocência do IFC, realizado com os cursos de licenciaturas, esses cursos passaram a ter os estágios direcionados especificamente para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a base da formação foi direcionada à docência da Educação Básica; já os cursos criados mais recentemente, nos *Campi* Blumenau (2015) e Rio do Sul (2016), desde o início da sua constituição, estabeleceram o foco da formação na docência, com disciplinas teóricas e estágios supervisionados I e II na Educação Infantil e I e II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem previsão de estágio em gestão escolar e ou em modalidades da Educação Básica. Identificaram-se algumas lacunas na constituição dos currículos dos CPe, como carência de atividades de extensão e pesquisa; não há uma formação direcionada para a atuação do licenciado em Pedagogia nos Institutos Federais; há tímidas propostas de integração entre os componentes curriculares; e os quatro currículos analisados estão organizados em matrizes curriculares por componentes curriculares, sem eixos ou módulos condutores para a formação verticalizada do licenciado em Pedagogia.

Palavras-chave: Currículo. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Formação Inicial de Professores. Institutos Federais de Educação (IFs).

ABSTRACT

The research aims to understand, through the analysis of curricular matrices of the four pedagogical projects of course and the guiding documents of the Pedagogy Course of the Federal Institute of Santa Catarina (IFC), the conception of teacher training that guided the preparation of institutional documents of the Pedagogy Course, as well as the approximations, distances and complementarity with the four teacher training frameworks, since 1939. Faced with the set of questions about the teacher training debate in the Pedagogy Course, particularly in the context of the Federal Institutes of Technological Education (IFs), is that the central question of research is structured: how is evidenced the conception of teacher training in the Courses of Pedagogy of the IFC, with a view to the study of curricular matrices, pedagogical project and guiding documents, embodied by the historical milestones of the Pedagogy Course in Brazil? It is a research of qualitative approach, which was based on two complementary methodological paths: bibliographical research, guided by the references of the field of teacher education, educational policies and curricula of the field of Pedagogy; and the documentary research, with empirical analysis of the documents of the educational legislation of the policies of the formation of teachers for the Basic Education, of the legislation of the Course of Degree in Pedagogy (CLPe) and of the respective guiding documents of the Selected Pedagogical Projects of Course (PPC) , which dialogue with each other and provide the elements for the analysis of the categorization of the data. The main authors of this thesis are: Bissolli da Silva (2003), Brzezinski (2010), Dourado (2016), Durli (2007), Evangelista (2002), Gatti (2012), Gatti and Barretto , Scheibe (2003, 2007), Scheibe and Aguiar (1999), Pacheco (2001), Marcelo García (1998, 1999), Nóvoa (1995, 2017), Saviani), Sacristán (2000), Shiroma, Morais and Evangelista (2011) and Triches (2016). The study contemplates the analysis of the legislation on the legal frameworks and national guidelines for the Pedagogy Course and the local documents: PPCs, resolutions, regulations and IFC regulations. The results showed that the curricula of the four IFC CLPs have their peculiarities: the first two courses, created in Campi Camboriú (2011, 2017) and Videira (2012, 2017), demonstrate a multipurpose education for graduates in Pedagogy, including a considerable workload dedicated to the education of the pedagogue, contemplating specific components and supervised internship in management, modalities of Basic Education, Early Childhood Education and Initial Years. Subsequent to the re-elaboration

of these PPCs and the unification of the curricular matrices proposed from the IFC Prodocence project, carried out with undergraduate courses, these courses started to have the stages specifically directed to the performance in Early Childhood Education and Initial Years of Elementary Education, that is, the basis of the training was directed to the teaching of Basic Education; the most recent courses created in Campi Blumenau (2015) and Rio do Sul (2016), since the beginning of their formation, have established the focus of the teaching training, with theoretical disciplines and supervised internships I and II in Early Childhood Education and I and II in the Initial Years of Elementary School, without prediction of internship in school management and or modalities of Basic Education. Some gaps have been identified in the constitution of CPE curricula, such as lack of extension and research activities; there is no training directed to the performance of the degree in Pedagogy in the Federal Institutes; there are timid proposals for integration between the curricular components; and the four curricula analyzed are organized in curricular matrices by curricular components, without axes or conducting modules for the vertical training of the licenciado in Pedagogy.

Keywords: Curriculum. Degree in Pedagogy. Initial Teacher Training. Federal Institutes of Education (IFs).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos Anos Iniciais: o caso do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú (continua) 53

Quadro 2 – IFs do estado de Santa Catarina que ofertam cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia cadastrados no sistema e-MEC por ordem de criação 83

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise documental dos currículos dos CLPe do IFC (continua) 87

Quadro 4 – Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil..... 144

Quadro 5 – Representação da análise do primeiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 147

Quadro 6 – Primeiro currículo do Curso de Pedagogia (1939)..... 150

Quadro 7 – Representação da análise do segundo currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 251/1962 e da Resolução do CFE nº 62 (continua)..... 154

Quadro 8 – Segundo currículo do Curso de Pedagogia (bacharelado e licenciatura), Parecer nº 251/1962 158

Quadro 9 – Currículo do curso de Bacharelado em Pedagogia, Parecer nº 251/1962 159

Quadro 10 – Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Parecer nº 251/1962 160

Quadro 11 – Análise do terceiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 252/1969 e da Resolução do CFE nº 2/1969 165

Quadro 12 – Terceiro currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, Parecer nº 252/1969..... 172

Quadro 13 – Análise do quarto currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CNE nº 5/2005, do Parecer do CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui DCNCLPe (licenciatura)..... 189

Quadro 14 – Estrutura do Curso de Pedagogia a partir da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) 196

Quadro 15 – Instituições de Educação Superior públicas que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, sem cobrança de mensalidade, no estado de Santa Catarina, na modalidade presencial e a distância; número de oferta de vagas e localização (Capital e Interior) 229

Quadro 16 – Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Camboriú e Videira..... 269

Quadro 17 – Componentes Curriculares do Núcleo de Aprofundamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campi* Camboriú e Videira..... 272

Quadro 18 – Componentes Curriculares do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campi* Camboriú e Videira 273

Quadro 19 – Atividades Curriculares Complementares (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campi Camboriú e Videira 273

Quadro 20 – Componentes Curriculares do Núcleo de Formação Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul 274

Quadro 21 – Componentes Curriculares do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Nade), e estágio curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, Campi Blumenau e Rio do Sul 277

Quadro 22 – Atividades Curriculares Complementares (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul. 278

Quadro 23 – Componentes Curriculares do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul..... 278

Quadro 24 – Componentes Curriculares de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura do IFC, *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012) 282

Quadro 25 – Componentes Curriculares Obrigatórios, segundo as categorias e subcategorias de análise 294

Quadro 26 – Documentos oficiais da legislação educacional dos CLPe no Brasil e documentos dos CLPe do IFC que serão analisados na pesquisa documental 363

Quadro 27 – Documentos oficiais da legislação educacional e institucionais dos IFS e do IFC que serão analisados na pesquisa documental 365

Quadro 28 – Documentos oficiais da legislação educacional dos CLPe no Brasil e documentos dos CLPe do IFC que serão analisados na pesquisa documental 367

Quadro 29 – Documentos oficiais da legislação educacional e institucionais dos IFS e do IFC que serão analisados na pesquisa documental 369

Quadro 30 – Unidades, categorias das fontes primárias para a análise de conteúdo 371

Quadro 31 – Cronograma de execução da pesquisa para o ano de 2018 375

Quadro 32 – Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campus* Camboriú 385

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil 387

Quadro 34 – Matriz Curricular (2011) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú 399

Quadro 35 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú 403

Quadro 36 – Matriz Curricular (2012) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira 407

Quadro 37 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira 411

Quadro 38 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Blumenau..... 415

Quadro 39 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Rio do Sul..... 419

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo da análise de conteúdo 78

Figura 2 – Aportes metodológicos da técnica de análise 80

Figura 3 – Interligação entre currículo, desenho curricular e desenvolvimento do currículo 141

Figura 4 – Modo de organização da estrutura do CLPe em três núcleos de formação 201

Figura 5 – Mapa dos *Campi* do Instituto Federal Catarinense (IFC) 243

Figura 6 – *Campus* Camboriú do IFC 245

Figura 7 – *Campus* Videira do IFC 252

Figura 8 – *Campus* Blumenau do IFC..... 255

Figura 9 – Sede do IFC – *Campus* Rio do Sul 260

Figura 10 – Unidade Urbana do IFC – *Campus* Rio do Sul..... 261

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de cursos de graduação (licenciatura), presenciais e a distância, por organização acadêmica e grau acadêmico, segundo a categoria administrativa das IES brasileiras – 2015 226

Tabela 2 – Número de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica, grau acadêmico (licenciatura) e categoria administrativa das IES brasileiras – 2015 227

Tabela 3 – Número de cursos de graduação (Licenciatura em Pedagogia), presenciais e a distância, ofertados no país e em cada estado da Região Sul, segundo a categoria administrativa das IES – 2015 228

Tabela 4 – Número de Instituições de Educação Superior que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia em Santa Catarina, por categoria administrativa (públicas e privadas), modalidade de ensino (presencial e a distância) e número de oferta de vagas 232

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ACC	Atividades Curriculares Complementares
Amavi	Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCN	Base Comum Nacional
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Colégio Agrícola de Camboriú
Caic	Centro de Atenção Integral à Criança
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Comissões de Especialistas de Ensino
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLPe	Curso de Licenciatura em Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação

Consuper	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
CPe	Curso de Pedagogia
DCBE	Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola
DCNCLPe	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Concórdia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFE	Ensino e Formação de Educadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Faced	Faculdade de Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
FOPPE	Grupo de estudos e Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas
Furb	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
Ieusp	Instituto de Educação da Universidade de São Paulo
IF	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFC	Instituto Federal de Educação Tecnológica Catarinense

IFF	Instituto Federal de Educação Tecnológica Farroupilha
IFPR	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Paraná
IFRS	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
IFRS	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal de Educação Tecnológica Sul-rio-grandense
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
Itinera	Grupo de Pesquisa sobre Currículo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPe	Licenciatura em Pedagogia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
Nade	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
NBAS	Núcleo de Estudos Básicos
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEI	Núcleo de Estudos integradores
NFG	Núcleo de Formação Geral
NuPe	Núcleo Pedagógico
OI	Organismo Internacional
OnG	Organização não Governamental
PCC	Prática como Competente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pisa	*Programme for International Student Assessment*

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Pesquisa e Processos Educativos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRP	Programa de Residência Pedagógica
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUCG	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RS	Rio Grande do Sul
Repu	Rede Escola Pública e Universidade
SC	Santa Catarina
SciELO	*Scientific Eletronic Library Online*
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TC	Trabalho de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Udesc	Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesa	Universidade Estácio de Sá
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unipampa	Fundação Universidade Federal do Pampa
Univale	Universidade Vale do Rio Doce
Usaid	*United States Agency for International Development*
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 33

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA 33

1.2 OFERTA DE CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS 44

1.3 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA TESE 69

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DO PERCURSO INVESTIGATIVO 73

3 CURRÍCULO E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA 91

3.1 ABRANGÊNCIA HISTÓRICO-TEÓRICA DO CONCEITO DE CURRÍCULO 92

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA INTER-RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA 102

3.2.1 Contexto histórico da formação de professores no Brasil: premissas entre o Ensino Normal de nível médio e o Ensino Superior 109

4 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: LUTAS E TENSIONAMENTOS HISTÓRICOS 137

4.1 COMPREENSÃO ACERCA DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO E DESENHO CURRICULAR 138

4.2 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULOS 144

4.2.1 Primeiro currículo do Curso de Pedagogia: a partir de sua criação, em 1939 146

4.2.2 Segundo currículo do Curso de Pedagogia: a partir do Parecer CFE nº 251/1962 e da Resolução do CFE nº 62 154

4.2.3 Terceiro currículo do Curso de Pedagogia: a partir do Parecer CFE nº 252/1969.....163

4.2.4 Quarto currículo do Curso da Pedagogia: a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.....182

4.2.4.1 Quarto currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia: o contexto de sua constituição, aprovação, implantação, implementação e avaliação das DCNCLPe de 2006.....184

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC.....211

5. COMPREENSÃO ACERCA DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA.....212

5.1.1 Panorama acerca da configuração e oferta dos CLPe na Região Sul do Brasil, em especial nos IFs 224

5.2 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS IFS: UM ESTUDO DOS CURRÍCULOS DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE.....234

5.2.1 Constituição histórica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 235

5.2.2 Trajetória de criação do Instituto Federal Catarinense (IFC) 241

5.2.2.1 História do Campus Camboriú 245

5.2.2.1.1 Constituição histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Camboriú 247

5.2.2.2 História do Campus Videira.....251

5.2.2.2.1 Constituição histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Videira.....254

5.2.2.3 História do IFC – Campus Blumenau.....255

5.2.2.3.1 Constituição Histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Blumenau.....257

5.2.2.4 História do Campus Rio do Sul do IFC.....259

5.2.2.4.1 Constituição histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Rio do Sul.....261

5.2.3 Análise da composição dos currículos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – IFC.....263

5.2.3.1 Apresentação dos quatro currículos analisados.....268

5.2.3.2 Análise acerca da formação de professores e do aporte teórico-metodológico expresso nas matrizes curriculares e nas ementas dos Cursos de Pedagogia do IFC.....297

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....323

REFERÊNCIAS 337

APÊNDICE A – Ofício encaminhado aos coordenadores(as) de CLPe.....361

APÊNDICE B – Plano organizativo da análise documental da pesquisa.....363

APÊNDICE C – Plano organizativo da análise dos documentos dos IFs e IFC 365

APÊNDICE D – Plano organizativo da análise documental da pesquisa.....367

APÊNDICE E – Unidades, categorias das fontes primárias e categorias das fontes secundárias para a análise de conteúdo 371

APÊNDICE F – Cronograma da pesquisa.....375

APÊNDICE G – Matriz de referência da pesquisa.....377

APÊNDICE H – Disciplinas do núcleo de estudos integradores 385

APÊNDICE I – Os quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil 387

ANEXO A – Figura da composição do Instituto Federal Catarinense 397

ANEXO B – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Camboriú (2011, 2017) do Instituto Federal Catarinense 399

ANEXO C – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Videira do Instituto Federal Catarinense 407

ANEXO D – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Blumenau do Instituto Federal Catarinense 415

ANEXO E – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense 419

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

> A formação de profissionais da educação tem sido objeto de grandes debates entre acadêmicos do mundo todo. Essa tendência se evidencia, sobretudo, a partir das mudanças do mundo do trabalho e do surgimento da chamada sociedade do conhecimento. Mas essa discussão não tem sido tranquila e consensual, havendo posições diversas sobre o assunto (MAUÉS, 2011, p. 75).

O debate sobre o currículo do Curso de Pedagogia (CPe) e a formação inicial dos profissionais da Educação Básica é, de certa forma, antigo, pelas sete décadas da constituição do CPe, mas também atual, em razão das discussões em torno da reformulação de seu currículo proporcionadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (DCNCLPe) e, mais recentemente, pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFP).

A constituição do currículo do CPe foi influenciada por disputas históricas e mudanças na legislação educacional. Desde a sua criação, em 1939, e mesmo após a homologação das DCNCLPe, são constantes as discussões em relação à identidade da formação do CPe. Com base no exposto, compartilha-se da opinião de Nóvoa (1995, p. 14), de que "[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)".

Nesse sentido, tem-se o objetivo de revisitar, ao longo da pesquisa, a constituição histórica dos currículos do CPe no Brasil[1], para compreender, neste momento, não apenas o que concerne a uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, a constituição de seus desenhos curriculares e o seu papel no

---

[1] A contextualização mais detalhada da constituição histórica do Curso de Pedagogia no Brasil e de seus quatro currículos serão apresentados no quarto capítulo.

encaminhamento de questões educacionais em relação à formação de professores para atuação no âmbito da Educação Básica. Nessa perspectiva, para Cunha (2013, p. 1),

> [...] todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

Em relação aos debates e conflitos históricos decorrentes do processo de constituição da identidade do CPe, Thiesen (2012) destaca que houve alargamento dos espaços democráticos durante os anos 1990. Com o novo escopo jurídico brasileiro, o debate educacional acentuou-se, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É nessa década que a Pedagogia passou a ter seu espaço próprio de debate em âmbito nacional, notadamente com a instituição da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), a qual direcionou esforços do seu trabalho para a discussão sobre a identidade da Pedagogia nos planos epistemológico e curricular, bem como sobre o lugar da docência na formação do educador. O autor destaca:

> Depreende-se, portanto, que a construção da trajetória curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil se dá em meio a um conjunto de ambivalências, de tensões e de contradições que atravessam diferentes processos. No tocante às relações mais internas, que engendram os processos curriculares da Pedagogia, também se observa uma série de conflitos, dentre os quais estão os dissensos quanto às posições teóricas e políticas sobre o lugar da docência; a histórica disputa entre formação do pedagogo bacharel e a do licenciado; as acirradas lutas das áreas de conhecimento por espaço nas matrizes; as dificuldades de integração entre os fundamentos teóricos, a pesquisa e os estágios; as (in)definições do tempo/carga de formação e o infinito debate sobre os enfoques da formação, desde o histórico conceito de “habilitações”. (THIESEN, 2012, p. 173).

Acrescenta-se que os debates históricos permanecem recentes no campo de discussões sobre a constituição da identidade do CPe no Brasil, no tocante a saber quais conhecimentos serão contemplados em seu desenho curricular. Em relação à definição da identidade do Curso de Pedagogia, há opiniões distintas entre os intelectuais da área. De um lado, autores como Pimenta e Libâneo defendem que a identidade do CPe justifica-se na formação do pedagogo e que a Pedagogia deve ser tida como a Ciência da Educação, enquanto outros autores, como Scheibe (2007), Scheibe e Aguiar (1999), defendem que a docência seja o foco da formação de professores(as) e dos(as) pedagogos(as), o que está garantido pelas atuais DCNCPe (BRASIL/CNE, 2006b).

Nesse sentido, para Vieira (2007), no processo que levou à aprovação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), em relação à concepção de formação de professores que deveria estar expressa no CPe, surgiram inúmeras posições em disputa sobre a perspectiva de Pedagogia, a formação do pedagogo e a identidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CLPe). Dentre elas, três posições se destacaram, segundo a autora (2007): a primeira é a posição do Conselho Nacional de Educação (CNE); a segunda foi defendida por entidades como a Anfope, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); e a terceira expressa-se no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005).

Durante os dez anos em que foram discutidas as DCNCLPe, chanceladas em 2006, três diferentes propostas estiveram em disputa. Na primeira proposta, do Ministério da Educação (MEC) e do CNE, havia a proposição de transformar o CPe em formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil e para as disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Normal de nível médio destinadas à formação de professores.

Na segunda proposta, de iniciativa das entidades do campo educacional, como a Anfope, o Forumdir, a ANPEd e o Diretório dos estudantes do Curso de Pedagogia de São Paulo, a formação do CLPe estava ancorada em uma concepção que tinha a docência como base, buscando desenvolver a perspectiva da racionalidade emancipatória. Portanto, defendia a docência como base para a formação do pedagogo, mas sem que houvesse necessidade de separação entre o licenciado e o bacharel, pois o CPe formaria tanto o professor como os demais profissionais da educação.

A terceira proposição, o Manifesto dos Educadores Brasileiros, questionava a tese da docência como base para o CPe, bem como o conteúdo do projeto encaminhado pelo CNE, defendendo a Pedagogia como a Ciência da Educação e a formação do pedagogo da educação no bacharelado. Além disso, propôs novamente a dicotomia entre a formação dos professores(as) e a dos pedagogos, ou seja, a formação inicial dos professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seria proporcionada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao passo que a formação do pedagogo, na qualidade de cientista e pesquisador em educação, seria dada pelo Curso de Bacharelado em Pedagogia.

Das duas forças externas ao Estado, a Anfope conseguiu assegurar algumas de suas posições, particularmente a defesa da base docente como exigência a ser cumprida na formação do pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva, destacam-se Leda Scheibe (1999, 2003, 2007), Helena de Freitas (2002, 2007), Iria Brezinski (2010) e Márcia Aguiar (1999). Do lado oposto, defendendo a Pedagogia enquanto ciência e a formação do pedagogo no bacharelado estão os signatários do Manifesto, a saber, Selma Garrido Pimenta (2003) e José Carlos Libâneo (2008, 2011).

Desse modo, diante do debate posto por ocasião do processo de construção das DCNCLPe, no período de 1999 a 2006,

> [...] educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se no sentido de pressionar para que as propostas da sociedade civil, das entidades representativas da área da educação, fossem consideradas. (DURLI, 2007, p. 177).

Para Durli (2007), foram muitas as proposições para a construção e aprovação das DCNCPe (BRASIL/CNE, 2006b), no entanto dois projetos para o CPe se fizeram representar com maior destaque no âmbito do aparelho de Estado: a proposta do CNE e a proposta da Anfope e de entidades apoiadoras. Segundo a autora, “[...] o conteúdo expresso na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, resultou do consenso alcançado no tensionamento das duas propostas” (DURLI, 2007, p. 189).

Nas DCNCPe (BRASIL/CNE, 2006b), considerou-se a prática educativa como objeto do curso, atribuindo-se ao CPe tanto a formação pedagógica de docentes quanto a de especialistas e técnicos para as

várias tarefas educativas, mas o especialista passou a ser construído a partir do docente. Conforme o art. 2º, a finalidade do CLPe é a

> [...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos e Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/CNE, 2006b).

No art. 4º, são definidas as funções do curso:

> 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. (BRASIL/CNE, 2006b).

Nesses termos, no campo de atuação do pedagogo passou a ser contemplado o exercício como docente nas turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Na Educação Profissional, sua atuação abrange as atividades de coordenação pedagógica, qual sejam, a orientação e a supervisão educacionais, podendo atuar também como docente nos cursos de graduação e pós-graduação da área da educação. As atividades de gestão educacional e escolar nos contextos da educação

formal e não formal também fazem parte da formação do pedagogo formado no currículo instituído pelas atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b). Como visto, o CLPe passou a ter a função de formar para a docência, para a gestão e para a pesquisa (SCHEIBE, DURLI, 2011).

Da mesma forma, as políticas de formação dos profissionais de educação emanadas dos agentes políticos influenciam diretamente a elaboração dos currículos e das diretrizes dos cursos de formação inicial de professores, muitas vezes criadas para corresponder às demandas originadas pelo modelo atual da sociedade capitalista. Nesse sentido, para Maués (2011), tendo em vista os interesses do modelo neoliberal, a educação desempenha um papel chave para o crescimento econômico, por isso há a necessidade de formar bons professores. Ao governo, portanto, incumbe a responsabilidade de desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; proporcionar aos futuros professores os conhecimentos e competências necessários à formação docente; definir critérios de seleção e progressão na carreira; destinar professores de qualidade às escolas; assim como de elaborar e colocar em prática ações políticas relativas a esta categoria profissional.

Para Frigotto (2011), nesse contexto de lutas e tensionamentos que circunda a formação de professores, as concepções de educação centradas na Pedagogia histórico-crítica e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral, bem como as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE) e explicitadas em diferentes Conferências Nacionais, as quais afetam a educação no conjunto da federação, especialmente a Educação Básica, ficam subvertidas dominantemente pela concepção mercantil.

Ora, a formação profissional do pedagogo continua sendo um processo desafiador para os profissionais que atuam na formação inicial desses docentes, gestores e coordenadores pedagógicos. Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia é um curso de licenciatura desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica. O debate sobre a Pedagogia, o pedagogo e o Curso de Pedagogia permanece como tema de relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014).

Em razão do debate e dos tensionamentos relacionados à constituição histórica da identidade do CPe e, consequentemente, do desenvolvimento de seus quatro currículos, o primeiro a partir da legislação de 1939, o segundo em 1962, o terceiro em 1969 e o quarto a partir das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), cabe ressaltar que os

motivos pelos quais desenvolvi a pesquisa sobre o desenho curricular do CLPe dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs)[2] estão relacionados à minha trajetória acadêmica e à atuação como docente nas primeiras etapas da Educação Básica, entre os anos de 2003 à 2009, e como pedagoga e professora da área de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense (IFC), desde 2010. Experiências que me fizeram refletir e pesquisar sobre a atuação, a identidade e a formação do licenciado em Pedagogia. De igual modo, os recorrentes questionamentos por parte dos professores sobre as atribuições do pedagogo e a identidade do CPe, bem como a oferta do CLPe em quatro *Campus* do IFC no estado de Santa Catarina, foram fatores que intensificaram minhas inquietações a respeito do tema.

Também estou envolvida diretamente com o processo de reformulação dos currículos dos Cursos de Licenciatura para o atendimento da Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015b)[3], aprovada pelo Conselho Pleno (CP) deste órgão. Como parte importante desse processo, frequentei reuniões com professores do IFC, nas quais discutimos sobre o papel do pedagogo, a existência e a necessidade do CLPe para a formação do professor e para atuação na gestão das instituições educacionais. Além desses encontros, participei de discussões sobre a reestruturação e unificação dos currículos dos quatro *Campi*[4] que ofertam o CLPe no estado de Santa Catarina, em reuniões do colegiado do CLPe do IFC, *Campus* Camboriú, e em reuniões na reitoria, em Blumenau, convocadas pela Pró-Reitora de Ensino, nas quais estavam presentes todos(as) os(as) professores(as) dos CLPe do IFC.

Em consequência, considerando este percurso e o exposto acerca da justificativa que fundamenta os motivos da presente pesquisa, que tem como objeto a formação de professores nos Cursos de Pedagogia no

---

[2] Para nomear os Institutos Federais (IFs), também é usada a sigla IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

[3] Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

[4] Os quatro *Campi* que ofertam CLPe no estado de Santa Catarina são: Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul. Portanto, dos 38 IFs do país, o IFC é o que tem o maior número de CLPe na modalidade presencial. Conforme o banco de dados do e-MEC (2017), os demais IFs que possuem o CLPe na modalidade presencial são: o IFB, no *Campus* São Sebastião; IFES, no *Campus* Colatina; e o IF Goiano, no *Campus* Goiânia.

IFC, estudei a legislação educacional do Curso de Pedagogia no Brasil e as propostas pedagógicas e curriculares expressas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) analisados.

Nesse sentido, para Moreira (2002), embora a preocupação da maioria dos pesquisadores do campo do currículo seja a questão da organização e escolha dos componentes curriculares e das suas cargas horárias, elementos que constituem as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, também avançam as análises referentes à concepção de formação de professores e às perspectivas de currículo, as quais possuem importância não apenas para a construção dessas propostas pedagógicas e curriculares, mas também, consequentemente, para os PPCs que formam os licenciados em Pedagogia. Nos quatro *Campi* do IFC que ofertam o CLPe, tenho vivenciados momentos de reflexão e análise sobre essas temáticas.

Nas discussões com os professores e demais profissionais, surgem diversas questões sobre a Pedagogia, sobre os componentes curriculares e as modalidades de formação que esses cursos deveriam priorizar, dentre as quais se destacam as relativas à formação do licenciado em Pedagogia, tais como: a Pedagogia enquanto formação do professor da Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a Pedagogia enquanto Ciência da Educação; a Pedagogia como prática e didática do ensino; a Pedagogia enquanto bacharelado, não necessariamente para formação do professor, mas sim, do pedagogo, que pensará as questões da educação.

Tanto a atual Resolução CNE/CP nº 2/2015, quanto as propostas pedagógicas e curriculares de formação do licenciado em Pedagogia, presentes nos PPCs dos CLPe do IFC, planejados e desenvolvidos a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006[5], proporcionaram aos professores e aos seus respectivos colegiados de curso momentos de discussões, de análise e, consequentemente, novas definições em relação à reestruturação dos PPCs. Ou seja, esses momentos de reformulação dos PPCs da Licenciatura em Pedagogia propiciaram a redefinição da concepção de formação de professores e de currículo, da natureza que caracteriza os modos de planejamento, a implantação e a implementação das decisões pedagógicas e curriculares definidas pelos colegiados desses cursos para a formação dos licenciados em Pedagogia formados nos cursos ofertados no IFC.

Diante de tais inquietações, emergiram as seguintes questões:

---

[5] A Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (DCNCLPe).

i) Como ocorreu a constituição do Curso de Pedagogia no IFC e qual o objetivo dos cursos de formação inicial de professores no contexto desse Instituto Federal?
ii) Qual é a concepção de formação de professores que permeia e está expressa nos documentos norteadores dos Cursos de Pedagogia do IFC?
iii) Quais são as aproximações, os distanciamentos, complementaridades entre as matrizes curriculares, os PPCs dos Cursos de Pedagogia do IFC e os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil?
iv) Como está sendo proposta a formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia do IFC?
v) Quais seriam as proposições, caso sejam necessárias, para o processo de formação dos licenciandos dos Cursos de Pedagogia?

Diante do conjunto de questionamentos sobre esse debate acerca da formação de professores no Curso de Pedagogia, em particular no contexto dos IFs, é que se estrutura o problema de pesquisa, que assim formulamos: **como se evidencia a concepção de formação de professores nos Cursos de Pedagogia do IFC, tendo em vista o estudo das matrizes curriculares, do projeto pedagógico e dos documentos norteadores, consubstanciado pelos marcos históricos do Curso de Pedagogia no Brasil?**

A propósito, a presente pesquisa tem como objetivo geral **compreender, por meio da análise das matrizes curriculares dos quatro projetos pedagógicos de curso e dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia do IFC, a concepção de formação de professores que norteou a elaboração dos documentos institucionais desse Curso de Pedagogia, bem como as aproximações, distanciamentos e complementaridade com os quatro marcos de formação dos docentes, desde 1939**.

Para adensar a investigação proposta, esta pesquisa contemplará os seguintes objetivos específicos:

i) Revelar como se constituiu a oferta de Cursos de Licenciatura em Pedagogia no IFC, em um contexto institucional que não tinha tradição na formação inicial de professores;
ii) Identificar a concepção de formação de professores que permeia a matriz curricular e os documentos norteadores do Curso de Pedagogia do IFC;
iii) Correlacionar as matrizes curriculares e os PPCs dos Cursos de Pedagogia do IFC com os quatro marcos legais da formação de

professores (desde 1939), para perceber aproximações, distanciamentos ou complementaridade;

iv) Analisar as matrizes curriculares, com ênfase nas ementas das disciplinas, a fim de evidenciar o que vem sendo proposto para a formação dos professores nos Cursos de Pedagogia;

v) Apresentar proposições, caso sejam necessárias, para o processo de formação dos licenciandos dos Cursos de Pedagogia.

Desse modo, atestando a veracidade da frase de Maués (2011), trazida como epígrafe inicial, na qual a autora manifesta a opinião de que a formação de profissionais da educação tem sido objeto de debates entre acadêmicos do mundo todo, discussões essas que não têm sido tranquilas e consensuais, por haver posições diversas sobre o assunto, sobretudo a partir das mudanças do mundo do trabalho e do surgimento da sociedade do conhecimento, as discussões em relação à presença de cursos de licenciatura no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial do CLPe, objeto de formação de profissionais para a Educação Básica, traz para o campo um novo debate, demandando um olhar atento a essa temática, para que possam ser observadas as reais intenções das políticas que trazem a proposição de oferta de cursos de licenciatura nesse contexto educacional, que há anos formava docentes somente para a Educação Profissional Tecnológica.

Neste sentido, a empiria foi desenvolvida com a finalidade de analisar o objeto de pesquisa e comprovar ou não a tese inicial: **no Instituto Federal Catarinense, cuja missão é "proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional", considera-se que, no tocante à formação inicial de professores realizada nos Cursos de Pedagogia, há a predominância de uma formação centrada nos aspectos do exercício prático da docência**. Em consequência, após as análises desenvolvidas e explicitadas no decorrer dos capítulos da pesquisa, constatou-se que a tese foi refutada.

Desta forma, destaco que, quando iniciei minha pesquisa de doutoramento, de forma pretensiosa, julgava possuir um conhecimento amplo sobre o CLPe do IFC, e mesmo sobre a Pedagogia, por ser este o meu contexto de trabalho como pedagoga, supervisora educacional e professora da área de Pedagogia nos CLPe e na Licenciatura em Matemática do IFC – *Campus* Camboriú, onde leciono as disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos I, História da Educação, Políticas

Públicas, Estágio Supervisionado em Gestão, Teorias Educacionais e Curriculares, além de ser membro do Colegiado de Curso da Licenciatura em Pedagogia. E também por ter cursado mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), no qual desenvolvi pesquisa sobre a temática de formação de professores no contexto dos IFs[6], fazendo a relação com os campos da formação de professores e do currículo, oportunidade em que pude frequentar a disciplina 'Currículo e Política Curricular', assim como por participar, no mestrado e no doutoramento, de um grupo de pesquisa sobre currículo chamado Itinera[7].

No decorrer do doutoramento, a partir de 2017, ingressei no grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE[8], para aprofundar o aporte teórico acerca da concepção

---

[6] A contextualização mais detalhada da história de criação dos IFs e a fundamentação da sua proposta político-pedagógica será contemplada no quinto capítulo. Para subsidiar a compreensão da constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sugerimos consultar: VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais – Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113. AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET. Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: Gênese de Uma Nova Institucionalidade?** 2011. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 10 fev. 2015.

[7] O grupo de Pesquisa em Currículo Itinera é um grupo de pesquisa criado em novembro de 2011, vinculado ao Centro de Educação da UFSC, que tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas acadêmicas envolvendo problemáticas do campo curricular com ênfase em teorias de currículo, políticas curriculares, currículo e tecnologias, currículo e escola, além de outras. Disponível em: <http://itinera.ced.ufsc.br/>. Acesso em: 2 abr. 2017.

[8] O grupo de estudos e pesquisas FOPPE tem como objetivo realizar pesquisas sobre a profissão docente relacionadas principalmente aos aspectos que circunscrevem processos de formação de professores, práticas de ensino, condições de trabalho, identidades e saberes docentes, currículos e suas implicações no trabalho dos professores, consubstanciados pelas multideterminações do contexto social. Disponível em: <https://goo.gl/joL5pn>. Acesso em: 10 abr. 2018.

de formação, formação de professores e formação inicial de professores. Portanto, contribuindo para o aprofundamente teórico e análises da presente pesquisa acerca da formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia do IFC, conforme elementos iniciais expressos a próximo item.

1.2 OFERTA DE CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

As experiências vivenciadas a partir da minha prática docente no IFC e das leituras que venho realizando, suscitaram as questões referentes à diferença entre a proposta inicial de formação para as áreas técnicas do IFC e a oferta de cursos de formação de professores a partir de 2008.

Em consequência, a proposição de pesquisar como foram se constituindo os currículos do CPe no Brasil a partir das disputas históricas, e como estas questões influenciaram a formação do pedagogo no decorrer da história do Curso, são elementos importantes para compreensão da formação de professores nos CLPe ofertados no contexto dos IFs, instituições com forte tradição em formação na EPT que, a partir de 2008, passaram a ofertar também cursos de licenciatura.

Dessa mesma forma, para que seja possível avançar na compreensão da temática de pesquisa sobre o panorama dos cursos de licenciatura, em especial do CLPe no contexto dos IFs[9], destaca-se que, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os IFs, ocorreu a expansão do número de cursos de licenciatura. Na alínea ‘b’ do inciso VI do art. 7º, a Lei estabelece como finalidade e objetivos dos IFs:

> V – ministrar em nível de educação superior:
> [...]

[9] Segundo a Lei nº 11.892/2008, no seu art. 2º, “[...] os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais” (BRASIL, 2008b).

> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (BRASIL, 2008b).

Para tanto, o *caput* do art. 8º da referida Lei (BRASIL, 2008b) estabelece que no mínimo de 20% das vagas dos IFs sejam destinadas a atender a oferta nos cursos de licenciatura, bem como em programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e também para a Educação Profissional.

Assim, com a vigência da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), foi facultado aos IFs a oferta de cursos de licenciatura[10], com dois objetivos iniciais, a saber: o primeiro foi articular a reflexão sobre o currículo e ampliar a formação inicial dos professores para a Educação Básica na EPT, aproveitando assim o próprio contexto institucional e educacional dos IFs para formar o professor que futuramente também poderá atuar no contexto dessa modalidade educacional, seja em cursos do Ensino Médio (integrado ou subsequente), seja nos cursos superiores de graduação (bacharelados e licenciaturas) e de pós-graduação. O segundo objetivo foi proporcionar aos estudantes dos IFs um itinerário formativo contínuo que lhes possibilitasse o ingresso no Ensino Médio e a continuação de sua formação em nível de graduação ou pós-graduação na mesma instituição educacional, ou seja, no IF.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), os IFs têm como parâmetros de atuação: a reflexão sobre a ciência, a tecnologia, a cultura e os conhecimentos específicos de cada área/curso, assim como o desenvolvimento da capacidade de investigação científica. No documento **Um novo modelo de Educação Profissional Tecnológica**, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), órgão vinculado ao MEC, lê-se:

> [...] discussão de propostas de licenciaturas força a (re) projeção do olhar a tantas outras áreas de formação que se estabelecem nesses Institutos Federais. É coerente imaginar, pois, que seja

---

[10] Para compreensão mais detalhada da oferta de cursos de formação inicial e continuada no contexto dos IFs, sugerimos consultar: CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais – Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 33-45.

> pertinente a esses Institutos, pela sua própria conformação e o vínculo estreito com o universo da produção do conhecimento e sua aplicabilidade quando da intervenção humana no mundo social, a possibilidade de construção de propostas de formação que encerrem uma base comum de conhecimento acadêmico-científico constitutiva de um primeiro patamar da formação. [...] O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p. 31).

O citado documento propõe que, nos cursos ofertados pelos IFs, o conhecimento seja construído de forma articulada e integrada, desenvolvendo um trabalho pedagógico que rompa com as estruturas lineares e fragmentadas dos currículos, destacando como prioridade, em suas diretrizes e concepções, o fazer e o transformar a realidade. Nessa perspectiva, a concepção de formação do sujeito não se limita a atender às exigências do mercado de trabalho, porquanto intente proporcionar-lhe também uma formação que articule os conhecimentos sobre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, a fim de lhe possibilitar um itinerário formativo que contemple o mundo do trabalho perpassado pela democracia, a inclusão e a formação social e ambiental.

Nos termos do art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), a EPT, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos de EPT poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino, abrangendo os cursos de: I – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – Educação Profissional Técnica de nível médio; e III – Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação. Devem ainda organizar-se, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as DCNFP estabelecidas pelo CNE.

Nesse sentido, os cursos ofertados no contexto da EPT têm como objetivo proporcionar aos estudantes um itinerário que possibilite "[...] o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado" (PACHECO, 2011, p. 14[11]).

Ou seja, cuida-se para que os estudantes tenham a oportunidade, dentro de um Instituto Federal, de ingressar em um percurso de formação que vai desde a Educação Profissional de nível médio, passando pelo curso de graduação, até chegar ao curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado, promovendo-se uma formação integral desses estudantes para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se oportuniza aos estudantes dos cursos de licenciatura dos IFs a possibilidade de compartilhar espaços de aprendizagem, como bibliotecas e laboratórios.

De igual modo, proporciona-se a experiência de inserção dos estudantes das licenciaturas dos IFs na Educação Básica e em cursos de nível médio integrado, permitindo aos discentes e docentes das licenciaturas a possibilidade de desenvolver atividades teórico-práticas no próprio contexto da sua formação, ou seja, os cursos integrados de

---

[11] O professor Eliezer Moreira Pacheco foi empossado, no dia 5 de outubro de 2005, como titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), posteriormente também foi titular da Secretaria de Tecnologia para a Inclusão Social do Ministério de Ciência e Tecnologia e Inclusão Social (MCTI), na qual permaneceu até 2012. Eliezer Pacheco, antes de ocupar a Setec, era presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), tem dez livros publicados, é mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialista em Ciência Política pela mesma instituição. No ato de sua posse, Eliezer disse que pretendia investir no programa Escola de Fábrica, na integração do Ensino Médio com o Profissional para Jovens e Adultos (Proeja) e na expansão das escolas da Rede Federal. E que novas expectativas em relação ao desempenho dos profissionais estavam surgindo, mas, para enfrentá-las, os trabalhadores precisam ter boa formação geral e profissional. Por isso, as escolas da Rede Federal precisam prepará-los para o trabalho e para o exercício da cidadania. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 out. 2017. Portanto, consideramos que, no momento de produção do discurso da obra **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional tecnológica**, o organizador do livro, Eliezer Pacheco (2011), tinha um forte envolvimento social e político com as políticas públicas relacionadas com a EPT do país, por isso, na nossa compreensão, no momento da escrita, defendia uma função ideológica que trouxe para o debate educacional a defesa de uma educação que oportunizasse aos proletariados subverter a lógica da classe dominante.

nível médio podem se tornar espaços de formação para os futuros professores das diversas licenciaturas ofertadas no âmbito da EPT. Assim, esse processo de formação traz elementos significativos à formação dos estudantes de licenciatura do IFs, pela oportunidade de formação teórica e prática no mesmo ambiente da sua formação inicial.

Nesse sentido, "[...] a formação permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino" (PACHECO, 2011, p. 14), constituindo-se como um elemento significativo para os estudantes e uma oportunidade de formação continuada para os professores efetivos das disciplinas que recebem estudantes em formação, pois, nessa relação entre supervisor de estágio e estudante de licenciatura, ambos aprendem, e consequentemente os processos de ensinar e aprender vão se renovando por meio dessas experiências de formação.

Em decorrência do cenário apontado por um estudo do MEC chamado **Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais** (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007)[12], que demonstrava a carência de professores da Educação Básica para a atuação nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, os IFs passaram a ofertar cursos de licenciatura com foco na formação para as áreas das ciências da natureza, a fim de suprir essa demanda. Segundo Freitas (2007), a 'escassez' de professores para esse nível de ensino, apontada desde 2007 no relatório do CNE, não poderia ser caracterizada como um problema conjuntural, nem mesmo exclusivamente emergencial; ao contrário, trata-se de um problema estrutural e crônico, produzido historicamente com a retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e pela formação de seus educadores.

No bojo dessa abertura à oferta de licenciaturas para a formação de professores no contexto dos IFs, repentinamente, quando e onde deveriam ser criadas somente licenciaturas nas áreas das ciências exatas, ou seja, naquelas áreas em que havia e há carência de professores, foram

---

[12] Este relatório resulta de uma série de levantamentos e debates realizados no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação. Seu ponto de partida foi a Indicação nº 1/2006, apresentada em 6 de agosto de 2006, na qual o Conselheiro Mozart Neves Ramos propôs "[...] a constituição imediata de uma comissão de conselheiros da Câmara de Educação Básica, contando com a participação da Câmara de Educação Superior, para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio", particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Disponível em: <https://goo.gl/N2YEiz>. Acesso em: 15 mar. 2015.

criados também Cursos de Licenciatura em Pedagogia, constituídos, conforme se demonstrará adiante, por disputas históricas sobre a sua identidade, ramo de conhecimentos e pressupostos epistemológicos. Para Maués (2011), a profissão de professor, alvo de novas orientações e diretrizes curriculares, que representam exigências traduzidas em normas, vive uma crise, manifestada pela falta de pessoal em diferentes disciplinas, havendo, portanto, toda uma mobilização no sentido de suprir essa carência. Mas, infelizmente, as medidas propostas não indicam uma preocupação real com a valorização do magistério, no sentido de desenvolver ações que garantam uma formação inicial e continuada com qualidade e um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade.

Nesse sentido, destaca-se que Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem, no atual cenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, umas das instituições educacionais de maior expressão na EPT[13], ofertando cursos de nível médio e de nível superior em 38 instituições, distribuídas por todos os estados e regiões do país, com 644 *Campi*, localizados principalmente em cidades do interior. Para Pacheco (2011), essa organização de estrutura *multicampi* e a clara definição do território de abrangência das ações dos IFs afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social, elementos esses que, na nossa perspectiva, requerem investigação.

Dessa forma, torna-se nítida a relevância desta tese de doutoramento, que se propõe a pesquisar os cursos de formação de professores, em especial os CLPe ofertados nos IFs, visto que 20% das vagas dos cursos dessa instituição são destinadas às licenciaturas e aos

---

[13] Segundo o MEC (BRASIL, 2016) a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o MEC concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *Campi* em funcionamento. Nos 38 IFs presentes em todos estados, são oferecidos cursos de qualificação, de Ensino Médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem Educação Profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Disponível em: http: <https://goo.gl/Pa6bJm>. Acesso em: 16 mar. 2015.

programas de formação continuada de professores para a Educação Básica, uma das finalidades de sua criação, datada de dezembro de 2008. Para Pacheco (2011), os IFs foram criados para ser um modelo institucional de EPT absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica, porque não há no mundo outra instituição educacional que oferte, no mesmo percurso formativo, cursos de formação continuada, de Ensino Médio (integrado e subsequente), cursos superiores de graduação (tecnólogo, bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Portanto, são a síntese do que a Rede Federal construiu de melhor ao longo de sua história, no que concerne às políticas de EPT em âmbito nacional.

Destaca-se também que, segundo o Censo do Ensino Superior (INEP, 2015), a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) do nosso país pertencem à iniciativa privada, ou seja, há baixa oferta de vagas no Ensino Superior por parte das instituições públicas, se comparadas com as privadas, instituições de ensino beneficiadas com repasse de recursos públicos oriundos de programas de financiamento da Educação Superior, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Conforme os dados do e-MEC (BRASIL, 2017), os IFs passaram a ofertar cursos de licenciatura a partir de 2008, aumentando, portanto, a oferta de vagas para a formação de professores em instituições federais. Contudo, estabelecendo-se um comparativo entre o número de vagas ofertadas para os cursos de licenciatura nas 107 Universidades Federais e nos 38 IFs, o número de 430 vagas ofertadas anualmente no ensino presencial, nos cursos de licenciatura dos IFs, proporcionalmente, é menor que as 1.722 vagas ofertadas nos cursos de licenciaturas das Universidades (INEP, 2015).

Com base no exposto, o estudo sobre a formação de professores nos CLPe do IFC, bem como sobre os seus respectivos desenhos curriculares, pretende levantar elementos de discussão sobre esse tema no âmbito dessas instituições, que possuem *status* de Universidade, haja vista serem instituições relativamente novas no campo educacional brasileiro, com apenas dez anos de existência na atual configuração da EPT, que contempla os IFs e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Portanto, o foco do estudo são os CLPe dos quatro *Campi* do IFC.

A escolha do IFC, localizado no estado de Santa Catarina, justifica-se pelo fato de se tratar do Instituto Federal brasileiro com o maior número de CLPe na modalidade presencial, conforme os dados do e-MEC (2017), e, também, porque a pesquisadora trabalha como

pedagoga, supervisora educacional e professora da área de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú, com licença integral remunerada do cargo de Pedagoga Supervisora e licença parcial do cargo de professora para cursar o doutoramento.

Nesse sentido, realizou-se um mapeamento das produções acadêmicas referente ao Curso de Pedagogia nos IFs, com a finalidade de construir um **estado do conhecimento**[14] acerca do currículo e da concepção de formação de professores do Curso de Pedagogia nos Institutos Federais. Foram utilizados, neste mapeamento, os portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), os periódicos avaliados como A1, A2, B1e B2 Qualis[15] e os bancos de dados da ANPEd (Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de professores e no GT 09 – Educação e trabalho) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), especificamente em busca das produções circunscritas ao recorte temporal de 2008 a 2017, pois, a partir da sua criação, em 2008, os Institutos Federais passaram a ofertar cursos de licenciatura.

Para a identificação das pesquisas, foram eleitos os seguintes descritores: **Curso de Licenciatura em Pedagogia nos IFs; Licenciatura em Pedagogia nos IFs; Pedagogia nos IFs; Currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia dos IFs; Cursos de Pedagogia nos IFs; Formação de Professores Cursos de Pedagogia nos IFs; Concepção de formação de Professores dos Cursos de Pedagogia**.

Na coleta das produções acadêmicas no banco de teses e dissertação da Capes, foram inicialmente identificadas 20 produções, entre teses e dissertações. Após uma leitura mais refinada dos resumos, constatou-se que nenhuma pesquisa contemplava a temática referente à formação de professores nos CLPe dos IFs.

---

[14] Considera-se como pesquisa do **estado do conhecimento** o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. O objetivo, ao utilizar esse método, é fazer o levantamento, o mapeamento e a análise do que se produz, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

[15] Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Disponível em: <https://goo.gl/uciziQ>. Acesso em: 10 maio 2016.

Na pesquisa realizada na biblioteca virtual SciELO, foram inicialmente encontrados 27 artigos, porém os temas de que tratam são relativos às políticas de formação de professores nos IFs, à formação de professores nas Licenciatura em Física, Química, Matemática, enfim, nenhum estudo sobre o CLPe ou sobre os currículos dos CLPe no contexto institucional dos IFs.

Na busca no *site* da ANPEd, buscando-se especificamente o que foi produzido no recorte temporal de 2008 até 2017, foram obtidos seis artigos: cinco no GT 08 – Formação de professores, e um no GT 09 – Educação e Trabalho. Após leitura cuidadosa, constatou-se que nenhum dos estudos selecionados fazia menção ao CLPe nos Institutos Federais.

Após a leitura refinada dos títulos e resumos, selecionou-se uma dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg) da UFSC, cujo tema de pesquisa foi a presença da Linguagem e sua concepção no currículo do CLPe do IFC – *Campus* Camboriú. Portanto, em todo esse universo pesquisado, apenas essa dissertação com o tema da formação de professores nos CLPe na EPT foi identificada, e nela são abordados os currículos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia nos IFs.

A proximidade com o objeto de pesquisa justificou a seleção da referida dissertação, que será apresentada a seguir.

Na dissertação de Loio (2014), intitulada **Os Estudos da Linguagem no Currículo de Formação de Professores dos Anos Iniciais: o Caso do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú**, a pesquisa foi constituída como um estudo de caso qualitativo, de cunho documental, tendo por objetivo compreender como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos Anos Iniciais no currículo do CLPe do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú.

Loio (2014) analisou o PPC, as ementas das disciplinas e os planos de ensino dos componentes curriculares que compõem a Matriz Curricular do curso até a 6ª fase. A abordagem do estudo se ancorou na historicidade da linguagem e do sujeito a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, nos estudos sobre a formação de professores de Línguas pelo campo da Linguística Aplicada e Educação, nas Teorias Críticas de Currículo e na noção de currículo prescrito. Como resultados de suas análises, Loio (2014) identificou a presença dos estudos da linguagem no currículo do curso, essencialmente nas disciplinas que tematizam a formação do professor para o trabalho com a língua/linguagem, portanto há espaços no currículo de formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tematizam os estudos da linguagem, ainda que

as concepções que subsidiam a formação oscilem entre a noção de língua como sistema e de língua como interação. Da forma, a autora identificou a necessidade de inserção de subsídios teórico-metodológicos no currículo, de modo a possibilitar o trabalho do professor com a língua/linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No Quadro 1, sintetizam-se as principais informações sobre esta pesquisa:

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos Anos Iniciais: o caso do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú (continua)

Título	**Os estudos da linguagem no currículo se formação se professores dos Anos Iniciais: o caso do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú**
Autor(a)	Milene Peixer Loio
Orientador(a)	Dr.ª Rosângela Hammes Rodrigues
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2014
Objetivo geral	Compreender como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos Anos Iniciais no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *Campus* de Camboriú
Aportes teóricos	Bakhtin (2010, 2011), Faraco (2001, 2009), Gatti (2003), Geraldi (2010), Sobral (2009), Volochínov (2009) e Tanuri (2000)
Metodologia	Estudo de caso qualitativo de cunho documental
Dados da Pesquisa	PPC, currículo, ementas e planos de ensino do LPe do *Campus* Camboriú

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos Anos Iniciais: o caso do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú (conclusão)

Principais resultados	Os resultados deste estudo indicaram uma preocupação com a formação do leitor e produtor de textos de gêneros da esfera científica, sobretudo por meio da inserção do graduando/licenciando em práticas de leitura e produção textual que elegem textos de gêneros científicos, inclusive em disciplinas que focalizam especificamente a pesquisa; uma perspectiva ainda em construção da questão do letramento associado à alfabetização, isto é, da complementaridade necessária entre as práticas sociais de uso da língua e o processo de alfabetizar; uma noção de língua como sistema que integra essa formação a partir de estudos metateóricos do campo da Linguística, apesar de o objetivo ser a formação interdisciplinar do professor para o trabalho com a linguagem, o que convoca uma perspectiva sócio-histórica de linguagem; a introdução do professor em formação em temas como a formação do leitor em distintas disciplinas; a ausência de leituras que possam subsidiar a formação do professor para o trabalho com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem com textos de gêneros do discurso na escola e fora dela.

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com dados obtidos em Loio (2014).

Conforme se observa esse estudo contempla a análise específica de seis disciplinas direcionadas aos estudos da Linguagem no currículo do CLPe, e não um estudo completo do currículo em termos gerais.

Em suma, da coleta das produções acadêmicas, utilizando-se o descritor **Licenciatura nos IFs**, destaca-se a dissertação[16] de Lima (2012), que apresenta a análise de cursos de Licenciatura nos IFs do Brasil, trazendo um estudo abrangente de todas as políticas de formação de professores nos cursos de licenciatura ofertados pelos IFs. Não está contemplada neste estudo a análise e reflexão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, motivo que nos permite afirmar que a temática ainda carece de maiores debates no cenário nacional, sobretudo a partir das

[16] LIMA, Fernanda Bartoly Goncalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2012.

pesquisas já realizadas sobre a Licenciatura em Pedagogia no contexto externo aos IFs, que possuem uma aproximação à temática.

Realizou-se também uma busca no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: **Curso de Pedagogia**; **Curso de Licenciatura em Pedagogia**; **Currículo do Curso de Pedagogia**; **Curso de Pedagogia nos IFs**; **Formação de professores nos Cursos de Pedagogia**; **Concepção de formação de Professores nos Cursos de Pedagogia**. Nessa busca, foram localizadas 71 pesquisas, desenvolvidas entre os anos de 2006 e 2017, entre as quais 49 dissertações e 22 teses.

Na coleta das produções acadêmicas na SciELO, em periódicos de revistas avaliadas como A1, A2, B1e B2, utilizando-se dos mesmos descritores, foi possível localizar pesquisas entre 1999 e 2017, tendo-se selecionado, inicialmente, 25 artigos acadêmicos.

Portanto, nos bancos de dados pesquisados, reuniu-se um total de **96 pesquisas**: **22 teses**, **49 dissertações** e **25 artigos científicos**.

Posteriormente, os trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos científicos) selecionados foram divididos em duas grandes temáticas: **i) produções sobre a formação de professores Curso de Pedagogia no Brasil**; e **ii) pesquisas sobre o currículo do Curso de Pedagogia no Brasil**.

Após essa divisão, procedeu-se à leitura dos resumos e da introdução dos trabalhos, a fim de identificar as produções diretamente relacionadas às duas temáticas, dando-se início, na sequência, a uma segunda seleção, na qual foram contempladas **31 produções acadêmicas**: **nove teses**, **nove dissertações** e **13 artigos científicos** acerca da formação de professores no CPe e da constituição de seus desenhos curriculares, ou seja, produções em que se observou maior proximidade com o objeto desta pesquisa, motivo pelo qual foram lidas na íntegra, para auxiliar a fundamentação teórica das análises teóricas e empíricas.

Referentes **à primeira temática, formação de professores Curso de Pedagogia no Brasil**, foram selecionados **quatro artigos** científicos e **três teses**, sobre os quais se discorre a seguir.

A **tese** de Umberto de Andrade Pinto, intitulada **Pedagogia e Pedagogo escolar**, defendida na Universidade de São Paulo (USP), em 2006, apresenta um estudo da Pedagogia enquanto ciência da Educação, faz críticas pontuais à atuação do pedagogo estipulada nas DCNCLPe, defendendo que a gestão e coordenação de uma escola deva ser exercida especificamente pelo pedagogo escolar. O estudo teórico foi apoiado em

autores como: Dias de Carvalho, Franco, Estrela, Libâneo, Paro, Pimenta, Sacristán, Saviani, Veiga e outros.

A **tese** de Aguiar (2006), intitulada **O Curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história de criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960**, traz um estudo sobre a história da criação do Curso de Pedagogia em Santa Catarina, com o objetivo de compreender a teia de relações que propiciaram o surgimento desse curso nas duas universidades públicas do estado (UFSC e Udesc), no contexto do processo de modernização econômica dos anos 1960, capitaneado pelo poder oligarca, então no comando do aparelho governamental. Para o aporte teórico, a autora utilizou os seguintes autores: Auras, Azevedo, Barreto, Carreirão, Coutinho, Dutra, Goularti, Gramsci, Lenzi, Michels, Rampinelli, Saviani, Schmitz, Silva, entre outros.

Na **tese** de Cruz (2008), intitulada **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão dos pedagogos primordiais**, a autora discute a complexa relação entre teoria e prática no Curso de Pedagogia a partir da visão de pedagogos primordiais. Apresenta os objetivos que orientaram o estudo: levantar características do início do curso e das mutações por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços em sua trajetória, bem como sua importância no âmbito acadêmico; e obter, junto aos participantes, suas opiniões acerca da Pedagogia como domínio de conhecimento e do respectivo curso de graduação, para então interpretar sua posição no contexto do campo educacional brasileiro. A investigação revelou aspectos que evidenciam como o Curso de Pedagogia construiu-se entre nós e a posição conflituosa, porém importante, que ele ocupa no espaço acadêmico da educação. As principais interlocuções teóricas situam-se em Dermeval Saviani (2007) e Jean Houssaye (2004).

No **artigo** de Scheibe e Aguiar (1999), com o título **Formação de profissionais da educação no Brasil: o Curso de Pedagogia em questão**, as autoras tiveram como objetivo apresentar subsídios para melhor compreensão sobre a situação atual do Curso de Pedagogia no Ensino Superior brasileiro e das dificuldades enfrentadas para a implantação das novas diretrizes curriculares para esse curso. O trabalho inicia pela configuração do contexto em que se coloca o debate das diretrizes, no interior das alterações que sofre hoje esse grau de ensino, apresentando um breve histórico do Curso de Pedagogia no país. Destaca-se, em seguida, o processo de afirmação da identidade do profissional da educação e a construção da docência como patamar básico para a sua formação. Ao final, são apontadas as diretrizes que o

momento histórico brasileiro indica para a formação do pedagogo (BRASIL/CNE, 2006b). O aporte teórico da pesquisa está fundamentado em Aguiar; Bissolli da Silva; Brzezinski; Gadotti; Reis Silva Jr.; João e Sguissardi; e Sacristán.

O **artigo** de Kishimoto (1999), intitulado **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**, trata da política de formação profissional para a Educação Infantil nos anos 1990, configurada pelos Cursos de Pedagogia e Normal Superior, nos quais a Pedagogia historicamente ofereceu a formação em nível superior, desde a década de 1930, demonstrando seu projeto político-pedagógico, ao aliar a licenciatura ao bacharelado, em cursos que formam concomitantemente o professor e o profissional da Educação Infantil, garantindo um espaço pedagógico de interação entre a formação geral e a profissional. Aborda também a polêmica trazida pelo Curso Normal Superior, recriado pela Lei nº 9394/1996, ao separar a formação docente da universitária, propondo um curso com menor tempo de formação, fragmentando o cuidar do educar e desqualificando o quadro de profissionais responsáveis pelo curso. O aporte teórico está fundamentado nos seguintes autores: Chamlian; Bissolli da Silva e no próprio Kishimoto.

No **artigo Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas Ifes** [Instituições Federais de Ensino Superior], desenvolvido por Aguiar e Melo (2005), as autoras discutem a centralidade da Pedagogia na formulação e implementação de uma política de formação dos profissionais da educação que seja expressão do projeto político-pedagógico mais amplo da instituição universitária. Problematizam a materialização dessa política nas Ifes, considerando o contexto sóciopolítico e educacional, a Pedagogia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendida pela transversalidade do pedagógico e da intertransdisciplinaridade possível entre as áreas de conhecimento no âmbito universitário. Refletem sobre a necessidade de materializar essa política, tendo como horizonte os princípios da gestão democrática, do trabalho coletivo, da avaliação contínua e da docência. O aporte teórico está fundamentado em: Bernstein, Bourdieu, Lüdke e Boing, Melo, Nóvoa, Pimenta, Tardif, Weber e outros.

No **artigo Por uma Pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade**, Catani (2010) analisa e discute aspectos e possibilidades para a formação de professores nas universidades. Apresenta hipóteses para a constituição de uma

Pedagogia da pesquisa e uma Pedagogia da formação de professores. Para tanto, retoma a noção de *habitus* de Bourdieu e introduz duas perspectivas para o trabalho formador: a cultura da atenção como perspectiva a ser atingida na educação docente, e os estilos didáticos como disposições e marcas da ação pedagógica construída pelos professores no exercício da profissão. Como sugestões a serem consideradas pelos cursos de Licenciatura e Pedagogia, a autora propõe articular esses três conceitos à valorização e à constituição de histórias de formação, assim como às histórias de relações com o conhecimento e o trabalho.

Acerca da **segunda temática**, **o currículo do Curso de Pedagogia no Brasil**, foram selecionadas 24 produções acadêmicas, dentre as quais **seis teses**, **nove dissertações** e **nove artigos científicos**, cujo teor se explora na sequência.

Na **tese** de Durli (2007), intitulada **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa**, a autora, dedicando-se ao estudo do processo de construção das DCNCLPe, apresenta um estudo documental pautado na análise de conteúdo, cujo *corpus* pode ser dividido em duas grandes fontes: (i) documentos emanados do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação – leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e editais, homologados no período de 1996 a 2006, norteadores da proposta oficial de formação de professores; e (ii) documentos produzidos por entidades e associações da área da educação ligadas ao Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Anfope, ANPEd, Forumdir, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), entre outras. Os autores que fundamentaram teoricamente essa pesquisa bibliográfica e documental foram: Anderson; Aguiar; Aguiar e Scheibe; Bissoli da Silva; Bruno; Brzezinski; Campos; Chagas; Coraggio; Coutinho; Cunha; Dourado; Evangelista; Franco; Freitas; Frigotto; Gentili; Germano; Gramsci; Harvey; Leher; Libâneo; Mello; Miceli; Oliveira; Pimenta; Romanelli; Scheibe e Aguiar; Shiroma, Moraes e Evangelista; Saviani; Scheibe; Silva Junior; Tanuri; Torres; Nunes *et al*.; Vieira; e Warde.

Na **tese** intitulada **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos Cursos de Pedagogia**, Albuquerque (2013) analisou os currículos dos Cursos de Pedagogia de 33 Universidades Públicas Federais do Brasil, considerando a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006b). A autora buscou compreender as políticas curriculares implementadas no país e,

para atingir os objetivos estabelecidos, fundamentou seu estudo em: Aguiar; Abbagnano e Visalberghi; Cambi; Monacorda Suchodolski; Saviani; Guiraldelli; Freitas; Mazzotti; Rocha; Jean Houssaye; Roselane Campos; Gatti; Freitas; Silva; Tanuri; Kishimoto; Scheibe e Aguiar; Cerisara; Kramer; Campos; Haddad; Cordeiro e Monaco; Coutinho, Duarte; Guimarães; Schmitt; Tristão; Barreto; Kulhmann; Plaisance; Popkewitez; Ariès; Sacristán; Kohan; Ferreira; Souzam; Corsaro; Montandon; Sarmento e Cerisara; Jenks; Qvortrup; Prout; Jódar e Gómez; Rocha e Ostetto; Arroyo; e Vasconcelos.

A **tese** de Portelinha (2014), intitulada **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais**, apresenta estudos de caso de três CLPe da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/PR), a saber: Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, fazendo críticas pontuais às DCNCLPe e aos currículos dos CLPe analisados. O aporte teórico do estudo fundamentou-se em: Apple; Bianchetti; Bordas; Duarte; Freitas; Gauthier; Gramsci; Kosik; Kuenzer; Laval; Leite; Pinto; Ramos; Rodrigues; Santos; Saviani; Sacristán; Serrão; Scheibe e Aguiar; Scheibe; Tardif; Vásquez; Vieira; e em outros.

Na **tese** de Juliete Schneider (2015), intitulada **Formadores de Professores: um estudo sobre os docentes do Curso de Pedagogia e sua relação com a Educação Básica**, a pesquisadora apresenta um estudo sobre a relação que os docentes dos Cursos de Pedagogia, logo formadores de professores, estabelecem com a Educação Básica, para a qual formam profissionais. O aporte teórico da pesquisa está fundamentado em autores como: Brzezinski; Gatti e Barreto; Scheibe; Saviani; Durli e Aguiar; Cury; Vásquez; Nóvoa; Tardif e Lessard; Law; Schön; Saviani; Contreras; Vaillant e outros.

Na **tese** intitulada **A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**, Triches (2016) analisa 43 currículos de CLPe de IES públicas localizadas em todas as regiões do Brasil, com o objetivo de compreender qual licenciado em Pedagogia essas Instituições pretendem formar. A autora faz críticas à atual constituição dos currículos dos CLPe pesquisados, pois, segundo suas análises, há a internalização do projeto educativo capitalista por parte das Universidades Federais, uma formação hegemônica que caminha na direção de responsabilizar o docente, enviezadamente, pela má qualidade da educação nacional, pela baixa produtividade do trabalho e pelos problemas sociais e econômicos. O aporte teórico está fundamentado em: Shiroma; Moraes; Previtali;

Gramsci; Scheibe; Aguiar; Freitas; Bissolli da Silva; Evangelista; Libâneo; Sheibe; Saviani; Marin; Mészáros; Castelo, Neves e Martins; Neves; Pronko; Souza; Araujo; Previtali; e Lima Filho.

Na **tese** de Pereira (2016), intitulada **O estágio curricular como espaço de hibridação entre Teoria X Prática no curso de pedagogia**, a autora defende que o estágio curricular no Curso de Pedagogia pode constituir-se como espaço genuíno para hibridações da teoria e da prática inerentes à formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O aporte teórico está fundamentado na Teoria da Hibridação Sociocultural, popularizada por Néstor García Canclini (2013).

A **dissertação** defendida por Vieira (2007), intitulada **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor ?**, discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL/CNE, 2006b), bem como verifica o perfil de pedagogo proposto pelo documento, que organiza o Curso de Pedagogia em torno de três conceitos, quais sejam: docência, gestão e conhecimento. O aporte teórico foi fundamentado em: Aguiar; Brezinski; Franco; Helena de Freitas; Libâneo; Pimenta; Scheibe e outros.

Moreira (2009), em **dissertação** intitulada **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS**, buscou analisar as mudanças ocorridas no currículo de um Curso de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CES nº 1/2006, com a qual foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – licenciatura. Através da análise do currículo atual e de currículos anteriores (a extinta habilitação magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), buscou aclarar a origem da Pedagogia na história da Educação brasileira e a constituição da profissão de professora na escolarização inicial, dando ênfase principalmente à sua feminilização ao longo dos anos. Os dados obtidos demonstraram as representações sociais que alunas e professoras possuem a respeito dos assuntos abordados, e confirmaram a hipótese de que existe um distanciamento entre o que é proposto nos dispositivos legais e a prática vigente nos Cursos de Pedagogia. A autora apresenta um estudo de caso de natureza qualitativa e dialética, baseado no referencial teórico marxista.

A **dissertação** de Triches (2010), intitulada **Organizações multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**, tem como objeto de

investigação a presença de diretrizes oriundas de Organizações Multilaterais (OM) nas políticas de formação docente no Brasil, especialmente na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, efetivadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. A autora fundamenta seu estudo no seguinte aporte teórico: Evangelista; Catani; Oliveira; Dourado; Maués; Kuenzer; Rodrigues; Saviani; Hostins; Mészáros; Neves; Shiroma e em outros.

Moraes (2011), na **dissertação** intitulada **A formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da Faced/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006**, propõem-se, como objetivo de pesquisa, a analisar criticamente o processo de formação de professores realizado atualmente nos CLPe a partir das modificações que as novas diretrizes curriculares de 2006 instituíram no currículo. Para desenvolver a pesquisa, no sentido de dar maior aprofundamento a essa realidade, foi realizado um estudo de caso no CLPe da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS), considerando o que dizem professores e alunos envolvidos nesse processo de mudança. Ao longo do estudo, a autora constatou que a política educacional brasileira relativa à formação de professores para os primeiros anos do Ensino Básico é marcada por princípios neoliberais, interesses e prioridades oriundos da classe dominante, os quais estão distantes da realidade dos professores que atuam nessa área, assim como da realidade dos alunos, que ainda sofrem com as condições impostas pela forte desigualdade social e educacional existente no país. Seu aporte teórico fundamentou-se em autores como: Cury; Marx; Saviani; Kuenzer; Triviños; Brezinski; Wood; Romanelli; Manacorda; Kosik; Moreira; Candau e em outros.

Em **dissertação** defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), cujo título é **O contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná**, Berwanger (2011) pesquisou saberes pertinente ao movimento do corpo na formação de professoras da criança pequena e, para isso, entrevistou professores formadores responsáveis por disciplinas que tratam do movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba/PR. A partir das particularidades dos contextos de formação investigados e das falas dos professores formadores, a autora constatou que as futuras professoras de Educação Infantil estão expostas a saberes diversificados sobre o movimento do corpo. Para a construção de um aporte teórico sobre a formação de professores foram utilizados os estudos de Gatti e Barreto; Marcelo García; Imbernón; Barbosa; Kramer; e Oliveira-

Formosinho; e no tocante à formação das profissionais de Educação Infantil, os pressupostos de Wallon; Sayão; e Garanhani.

Na **dissertação** de Borssoi (2012), intitulada **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**, a autora analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, afirmando que se tratou de um processo de tensões entre propostas formativas, e buscou pesquisar o processo de (re)configuração do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da Unioeste, *Campus* de Francisco Beltrão, desenhado sob a política nacional de regulamentação do Curso – Resolução CNE/CP nº 1/2006. Além disso, investigou as implicações dessas diretrizes na formação do pedagogo. A pesquisa buscou também saber o que dizem os professores universitários quanto ao sentido/concepção de estágio, à relação teórico-prática e às esperanças na formação do pedagogo. Apresentou como base teórica os trabalhos de: Arendt; Goergen; Dias Sobrinho; Severino; Genro; Pimenta; Lima; Rossato; dentre outros.

A **dissertação** de Oliveira (2012), intitulada **Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso**, insere-se no campo das discussões da formação do pedagogo enquanto formação política, vendo no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) um espaço privilegiado para isso. O objetivo da investigação foi analisar as percepções dos sujeitos e os conhecimentos articulados no processo de elaboração de TCCs, evidenciando elementos e aspectos dessa experiência que podem colaborar na formação política de pedagogos. Para tanto, partiu da pergunta: que elementos ou aspectos da experiência de pesquisa vivenciada pelos sujeitos no processo de elaboração do TCC de Pedagogia contribuem para a formação política? A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, em um estudo de caso no Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce (Univale). Os resultados das investigações apontaram indícios da formação política durante a elaboração do TCC, tanto no sentido da promoção de mudanças quanto da emancipação acadêmica e da revisão de conceitos e práticas. Na construção do aporte teórico, destaca-se Hannah Arendt, de cuja teoria política foram extraídos os elementos para elaborar um conceito de formação política.

A **dissertação** de Costa (2012), intitulada **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares**, teve como objeto de estudo a formação do pedagogo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Licenciatura Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP n° 1/ 2006. A autora analisou como as IES têm elaborado suas Propostas Pedagógicas a partir das proposições desse documento oficial, buscando compreender de que forma se dá o movimento de resistência ou incorporação das proposições, bem como identificar quais concepções norteiam a formação acadêmica em duas IES pesquisadas. Questionou em que medida as IES procuraram formular em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) uma tentativa de minimizar a fragilização. Costa formulou como hipótese que as normatizações oficiais podem assumir uma expressão diferente daquela proposta por seus legisladores, amparando-se nos conceitos de "recontextualização", de Basil Bernstein, e de "práticas gazeteiras", de Michel de Certeau.

Meira (2014), em **dissertação** intitulada **Interseções, conexões e oposições: o currículo e o curso de pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)**, põe em discussão as representações sobre o currículo e o Curso de Pedagogia identificadas nas dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no período compreendido entre o início das atividades do Curso de Mestrado em Educação (1977) e o primeiro ano de vigência da nova LDBEN (1997). As principais referências utilizadas nessa análise foram: Pierre Bourdieu, com o conceito de campo científico; Roger Chartier, com o de representação; e Michel de Certeau, com os conceitos de lugar, tática e estratégia.

No **artigo Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação**, Aguiar *et al*. (2006) analisam as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, objeto de normatização por parte do CNE em 2005, a partir do debate feito à luz do acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados pelas principais entidades do campo educacional (Anfope, ANPEd, Cedes, Forumdir e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae). Evidenciam, criticamente, alguns dos problemas e das tensões que marcam a trajetória desse curso ao longo da história da educação brasileira, e focalizam o estudo no âmbito das políticas educacionais, em especial o movimento dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica, que reflete posições de ordem epistemológica, pedagógica e política atinentes às visões e aos projetos educacionais em disputa, no Brasil, nas últimas décadas. Os autores afirmam que a problematização das diretrizes curriculares concorre para ampliar a compreensão da complexidade do campo da Pedagogia e dos desafios teórico-práticos com que as IES se

deparam para materializar a reforma do Curso de Pedagogia, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã. O aporte teórico foi embasado principalmente nas próprias produções dos autores do artigo, a saber: Aguiar; Aguiar e Melo; Brzezinski; Helena Freitas; Silva; Pino; e Valnir Chagas.

No **artigo** de Paula e Machado (2009), intitulado **Pedagogia: concepções e práticas em transformação**, os autores apresentam uma análise das concepções educacionais do Curso de Pedagogia voltadas para a formação social do educador ao longo da história. Os autores fazem uma análise dos documentos e produções bibliográficas a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. Percebem, nas produções acadêmicas analisadas, que existem avanços no sentido de uma abordagem de aspecto mais social na formação dos Cursos de Pedagogia. Mas, ao mesmo tempo, identificam incoerências na base de formação dos profissionais, pois a ênfase na docência restringe sua atuação. Esses estudos revelaram que a Pedagogia tem se tornado, ainda que superficialmente, mais social, e a Educação Popular tem tido a necessidade de organizar o seu trabalho de forma mais pedagógica. O aporte teórico do estudo foi fundamentado em: Afonso; Ferreira; Machado; Scheibe e Aguiar; e Silva.

Gatti e Barreto (2009), em **artigo** intitulado **Professores do Brasil: impasses e desafios**, no item sobre a Licenciatura em Pedagogia, analisam os projetos pedagógicos de 71 Cursos de Pedagogia, listando 3.513 disciplinas, entre as quais 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Procederam, para o estudo, a um agrupamento que evidenciasse com mais clareza o que vem sendo proposto como formação inicial de professores nos currículos das IES investigadas. Além da estrutura curricular, foram analisadas 1.498 ementas das disciplinas a ela pertencentes.

O **artigo** de Scheibe e Durli (2009), intitulado **A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia no Contexto de Expansão do Ensino Superior**, trata da investigação de 30 matrizes curriculares de Cursos de Pedagogia a partir dos resultados por eles apresentados no Cursos no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), a fim de identificar e analisar o perfil dos Cursos de Pedagogia no país após a homologação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b). As autoras recomendam novos estudos sobre o andamento e a incorporação das DCNCLPe, para detectar, em outras IES, novas formulações a serem socializadas e analisadas pelos intelectuais da área. O estudo foi fundamentado

principalmente em Dourado; Durli; Evangelista; Gatti e Nunes; Saviani; Scheibe e Aguiar; Scheibe; Schneider, Durli e Nardi.

No **artigo** intitulado **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**, Libâneo (2010) apresenta um estudo sobre 25 PPCs de CLPe do estado de Goiás, explorando aspectos do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas de conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a analisar o lugar que elas ocupam em currículos do Curso de Pedagogia e avaliar sua efetividade na formação profissional de professores. Em especial, avalia em que medida vem sendo valorizado, nesses cursos, o ensino de conteúdos das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). A razão deste artigo se deve à constatação do quadro desolador em que se encontra o Ensino Fundamental no país, o que remete à análise das condições de exercício profissional de professores, especialmente daqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de pesquisa documental referente à estrutura curricular e às respectivas ementas de 25 instituições de ensino que mantêm Curso de Pedagogia. O aporte teórico foi fundamentado em Valnir Chagas; Davydov; Gatti; Gauthier; Libâneo; Sacristán; Nóvoa; Pimenta; Shulman; Tardif e Torres.

No **artigo** de Leite e Lima (2010), intitulado **Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC?** as autoras analisaram os PPCs de 1.424 CLPe do Brasil. O artigo reflete sobre o Curso de Pedagogia, resgatando a sua história e identidade, bem como caracteriza a realidade dos cursos existentes em nosso país a partir de dados referentes ao cadastro de escolas superiores disponíveis no *site* do Inep/MEC. No período de agosto a setembro de 2006, a análise recai sobre a totalidade de Cursos de Pedagogia instalados em todo o país; e no período de julho a agosto de 2008, sobre os da Região Sudeste, onde se encontra o maior número de cursos em funcionamento. A pesquisa empírica envolveu 1.424 CPe, distribuídos por todo o território nacional, sendo elencados, na Região Sudeste, 551 cursos no ano de 2006 e 731 no ano de 2008. O aporte teórico da pesquisa foi fundamentado em: Brzezinski; Gatti; Saviani; Kuenzer; Libâneo; e Bissolli da Silva.

No **artigo** de Cruz (2012), com o título **Teoria e prática no Curso de Pedagogia**, discute-se a complexa relação entre teoria e prática no CPe a partir da visão de pedagogos primordiais. A pesquisa foi realizada com um grupo de dezessete pedagogos que testemunharam, como alunos, o período inicial de implantação do curso no Brasil; e que se destacaram no campo acadêmico educacional como referenciais de

formação e de pesquisa, revelando aspectos que evidenciam como o CPe construiu-se entre nós; e a posição conflituosa, porém importante, que ele ocupa no espaço acadêmico da educação. O trabalho apresentou uma análise parcial desses dados, abordando especificamente o histórico embate entre a teoria e a prática no curso em seus primórdios e também na atualidade, após o advento das DCNCLPe de 2006. Como principais interlocuções teóricas, foram utilizados os trabalhos de Dermeval Saviani (2007) e Jean Houssaye (2004).

Evangelista e Triches (2012), em **artigo científico** intitulado **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor**, tiveram como objetivo discutir a relação entre as DCNCLPe, aprovadas em 2006, e as orientações advindas de Organizações Multilaterais. As autoras analisaram a documentação relativa à formação de professores procedente de OMs e a literatura sobre reconversão docente, cotejando os dados obtidos com os recolhidos nas referidas Diretrizes. Por meio de análise qualitativa, concluíram que o professor assume um lugar privilegiado como protagonista da reforma deflagrada na América Latina e Caribe após os anos de 1990. Implicitamente, esse sujeito configura-se como um superprofessor, multifuncional, polivalente, flexível, protagonista e tolerante. O aporte teórico foi embasado principalmente em: Mészáros; Falleiros; Pronko; Oliveira; Gomes; Neves; Evangelista; Torres; Tedesco e Fanfani; Hostins; Uribe; Vieira; Shiroma e Evangelista; Triches; Verdugo; e Virgínia Fontes.

No **artigo Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**, Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) analisaram 144 Cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, que tiveram seus currículos reformulados pelas atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), inicialmente à luz de três categorias: natureza administrativa, organização acadêmica e tempo de integralização, após as quais foram definidas mais nove, assim como suas respectivas subcategorias, para a análise específica das matrizes curriculares dos CLPe. O artigo teve como questão central os Cursos de Pedagogia organizados a partir das DCNCLPe de 2006; e como objetivo, discutir a formação de professores polivalentes para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013. O aporte teórico utilizou as produções dos próprios autores do artigo e também de: Saviani; Libâneo; Almeida e Pimenta; Fusar e Cortes; Gatti e Barreto; Marin e Giovanni; Leite; Gomes; e Oliveira.

Após a realização do estudo apresentado acima, inspirado nos tipos de pesquisa do **estado do conhecimento** compreende-se que as investigações relativas à formação de professores nos Cursos de Pedagogia, ao estudo de seu currículo e às propostas pedagógicas de formação são pertinentes para o campo educacional brasileiro, sendo de suma importância o registro da memória dessa temática para o aprofundamento teórico acerca do CPe, a fim de evitar, na elaboração das futuras pesquisas, a repetição de objetos e temáticas desnecessariamente.

Em consequência, as análises das produções acadêmicas (estado do conhecimento) contribuíram para a construção inicial de subsídios teóricos sobre a temática pesquisada. Os trabalhos acerca da **primeira temática**, **formação de professores no Curso de Pedagogia no Brasil**, buscam compreender a constituição histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, desde 1930 até as DCNCLPe (BRASIL, 2006); os processos de formação do professor e do pedagogo nesse curso; a relação entre teoria e prática instituída pela legislação do curso no Brasil; a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que acontece nas propostas pedagógicas e curriculares do CPe; apresentam as mudanças e continuidades do CPe, com análises acerca dos movimentos de sua constituição, os quais foram e são marcados por disputas, correlações de forças, resistências e avanços em sua trajetória; bem como a importância de sua oferta em instituições de ensino superior.

Nas pesquisas sobre a **primeira temática**, **formação de professores no Curso de Pedagogia no Brasil**, os principais autores utilizados nas pesquisas acerca da constituição histórica do Curso de Pedagogia são: Bissolli da Silva; Brzezinski; Pimenta; e Saviani.

Nas análises das produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) acerca da **segunda temática**, **o currículo do Curso de Pedagogia no Brasil**, destaca-se a recorrência de pesquisas acerca das seguintes temáticas: o processo de constituição e as disputas no processo de aprovação das DCNCLPe; a análise e a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e a identidade do licenciado em Pedagogia após as DCNCLPe (BRASIL, 2006); a oferta do CPe na forma presencial e a distância; a relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia.

Desse modo, das análises dos trabalhos pesquisados, cumpre destacar alguns resultados que podem contribuir para futuras pesquisas acerca do CLPe no Brasil, a saber: i) a maioria das pesquisas foram realizadas em instituições de ensino superior públicas (estaduais e federais); ii) predominam as pesquisas acerca da identidade do CPe, da

relação entre teoria e prática, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos do campo específico; os estudos do currículo do CPe e da integração entre as disciplinas dos núcleos de formação após as DCNCLPe (BRASIL, 2006), do estágio curricular e da pesquisa como princípio educativo e do Trabalho de Curso (TC); iii) os achados das análises sinalizaram que há um número maior de pesquisas sobre a reestruturação dos currículos do CPe após as DCNCLPe (BRASIL, 2006); iv) há predominância de pesquisas que contemplam análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), de suas matrizes curriculares e ementas, ou seja, do tipo análise documental, utilizando análise de conteúdo; v) os aportes teóricos mais citados no corpo das produções acadêmicas são: Aguiar; Bissolli da Silva; Brzezinski; Durli; Gatti; Nóvoa; Pimenta; Saviani; Scheibe; e Valnir Ghagas.

Considera-se relevante para futuras pesquisas e eventos da área destacar algumas lacunas evidenciadas nas produções acadêmicas analisadas, qual sejam: i) a constatação de que há uma escassez de pesquisas sobre a formação de professores nos Cursos de Pedagogia dos IFs, motivo pelo qual a temática e o objeto ainda carecem de atenção por parte dos pesquisadores da área da Educação, bem como de mais estudos para a ampliação das análises referentes à formação inicial de professores nos CLPe ofertados no contexto da EPT, ou seja, nos IFs; ii) há um número pequeno de pesquisas que contemplam como sujeitos de pesquisa os egressos e os professores dos CPe, seja de IES públicas ou privadas; e não existem pesquisas que se proponham a fazer uma análise das mudanças e continuidades dos currículos do CPe ao longo da sua constituição; iii) poucas pesquisas contemplam a discussão da docência como base da formação de professores para a Educação Básica; iv) ausência de estudos que contemplem a prática pedagógica do professor iniciante licenciado em Pedagogia; e, v) são temas também silenciados os aspectos relacionadas à carreira do licenciado em Pedagogia, as condições de trabalho docente, os sindicatos e a valorização da carreira dos profissionais para a Educação Básica.

Nesse sentido, endossa-se a avaliação de Gatti (2012), ao explanar, em sua pesquisa, que na última década ocorreu a diminuição de pesquisas acerca da formação inicial de professores. Em consequência, consubstanciada nas análises das produções acadêmicas acerca das duas grandes temáticas, a saber: **i) produções sobre a formação de professores Curso de Pedagogia no Brasil**; e **ii) pesquisas sobre o currículo do Curso de Pedagogia no Brasil**, fundamenta-se a proposição da presente pesquisa, que, por meio dessas

análises, mostra ser científica e socialmente relevante para o campo, justificando a sua concretização.

Visto isso, dando-se sequência ao estudo, são apresentados, no próximo item, a proposição de organização, o desenvolvimento da tese e o embasamento teórico de cada capítulo.

1.3 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA TESE

> "[...] a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política".
> (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 37).

A tese está estruturada de forma a desenvolver os objetivos e responder aos questionamentos da pesquisa, contendo introdução, cinco capítulos e as considerações finais.

A propósito, o **primeiro capítulo** contempla a introdução do trabalho, no qual são apresentados a problematização do estudo, um pequeno memorial da pesquisadora explicitando o porquê do estudo sobre a temática, bem como as questões e os objetivos da pesquisa. Em seguida, apresentam-se o motivo da oferta de cursos de licenciatura no contexto dos Institutos Federais, assim como **o estado do conhecimento** das produções acadêmicas a respeito do CLPe no contexto dos IFs e a maneira com que a tese foi organizada.

No **segundo capítulo**, chamado **Escolhas metodológicas e procedimentos do percurso investigativo**, são apresentados o percurso metodológico qualitativo-descritivo e o aporte da pesquisa bibliográfica e documental, bem como o modo como ocorreu a escolha das categorias e do processo de análise das categorias, precedendo-se também, por meio da técnica de análise de conteúdo, à investigação das fontes documentais: os documentos oficiais da legislação educacional e os documentos norteadores de cada *Campus* do IFC e do Instituto em geral.

No **terceiro capítulo**, intitulado **O currículo e sua interface com a formação de professores no Curso de Pedagogia**, discorre-se sobre a constituição de um currículo, explicitando-se a concepção de currículo, desenho e desenvolvimento curricular não apenas como categorias e campos teóricos, pois, segundo Sacristán (2013, p. 9), o currículo é concebido – abordagem que permeará toda as análises teóricas e empíricas da tese – como

> [...] um potencial de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar,

> discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a educação, como o consideramos no presente e qual valor ele tinha para as instituições escolares no passado.

Ainda neste capítulo, explicita-se a constituição de um desenho curricular, desde a sua criação até a implantação e implementação, respaldadas na legislação educacional e curricular e nos demais documentos legais, processo que culmina com o currículo ação, que é desenvolvido pelos professores e estudantes no contexto das instituições educacionais. A análise está fundamentada, inicialmente, nas referências de autores(as) do campo do currículo, especialmente em: Moreira e Candau (2007), Pacheco (2001, 2006, 2009) e Sacristán (2000, 2013).

No **quarto capítulo**, intitulado **O currículo do Curso de Pedagogia no Brasil: lutas e tensionamentos históricos**, a partir da análise das dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, analisa-se a constituição histórica do CLPe no que tange aos aspectos que antecederam a sua criação e à trajetória da constituição de seus quatro desenhos curriculares no Brasil. A análise dessas dimensões leva em conta que a configuração do currículo "[...] e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão da educação" (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Assim, a partir da fonte documental e da legislação educacional de cada período histórico, buscou-se explicitar as concepções de currículo, de formação de professores e de Pedagogia que fundamentaram a constituição e implantação de cada um dos quatro desenhos curriculares do CLPe, a saber: **o primeiro**, elaborado por ocasião da criação do CPe, em 1939; **o segundo**, a partir do Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria do conselheiro Valnir Chagas; **o terceiro**, originado com a edição do Parecer CFE nº 252/69; e **o quarto**, a partir da entrada em vigor da LDBEN (BRASIL, 1996) e das DCNCLPe de 2006 (BRASIL/CNE, 2006b).

A proposição inicial de fundamentação teórica para o terceiro capítulo está amparada no trabalho de autores(as) que estudam o campo da Pedagogia e do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como a sua respectiva formação de professores, auxiliando também na compreensão das legislações e das proposições dos quatro desenhos curriculares. São eles: Aguiar e Scheibe (1999), Bissolli da Silva (2003), Brzezinski (2010), Cruz e Arosa (2014), Durli (2007), Evangelista (2002), Gatti e

Barreto (2009), Libâneo (2008, 2010, 2011), Saviani (2007, 2008, 2009, 2012), Scheibe (2003, 2007), Scheibe e Durli (2011) e Tanuri (2000).

No **quinto capítulo**, intitulado **A formação de professores nos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - IFC**, analisa-se o objeto selecionado, por meio das matrizes curriculares, com ênfase nas ementas das disciplinas, a fim de evidenciar o que vem sendo proposto para a formação dos professores nos quatro Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, nos *Campi* de Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul.

Em seguida, apresenta-se a análise dos documentos norteadores dos CLPe e do IFC por meio das categorias elegidas para o estudo, qual sejam: questões relacionadas ao tempo e ao conteúdo, ou seja, a **estrutura administrativa do currículo**: matriz (disciplinas), carga horária e tempo de integralização; a **forma de organização e estruturação do currículo**: eixos, módulos, matriz curricular; e, por último, **os componentes da formação**: a) componentes acadêmicos: fundamentos da educação e fundamentos teóricos; b) componentes investigativos: pesquisa; c) componentes da prática: estágios; d) demais componentes de formação.

A classificação dos componentes foi feita por meio da análise de sua organização (módulo, eixos e matrizes curriculares) e também da análise da ementa e dos núcleos que definem a estrutura do Curso de Pedagogia, como o **núcleo de estudos básicos**, o **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**, o **núcleo de estudos integradores** etc. (BRASIL/CNE, 2006b).

Destaca-se que, nas análises dos currículos dos quatro Cursos de Pedagogia do IFC, foi considerado todo o rol de disciplinas, fossem elas obrigatórias ou optativas. Neste capítulo, também se estabelece um diálogo entre os autores do campo do currículo, da formação de professores e do Curso de Pedagogia.

Durante o processo de análise, buscou-se fazer a interação horizontal e vertical entre as categorias teóricas e empíricas da pesquisa, a fim de identificar, nas propostas curriculares dos cursos e na formação de seus desenhos curriculares, o embasamento das concepções de formação de professores, de Pedagogia e de currículo que fundamentam os PPCs analisados, com vistas a realizar um estudo da matriz curricular, do projeto pedagógico e dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia do IFC, para compreender a concepção de formação de professores, bem como as aproximações, distanciamentos e complementaridade com os quatro marcos de formação dos docentes (desde 1939). Pois, para Sacristán (2013), o currículo é a expressão e a

concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições, que limitam ou viabilizam a consecução desse projeto de conteúdo cultural.

Para fundamentar teoricamente este capítulo, utilizou-se a contribuição de pesquisadores do campo da formação de professores, em especial dos que tratam da formação inicial, a saber: Contreras (2002), Cunha (2006, 2010, 2013), Freitas (2007), Imbernón (2011), Marcelo García (1998, 1999), Libâneo (2008, 2010, 2011), Nóvoa (1995, 2017), Pimenta (2003), Saviani (2012) e Severino (2002, 2003).

Por fim, apresentam-se as considerações finais referentes à formação de professores nos CLPe do IFC, em observância aos objetivos, às questões de pesquisa e às análises das categorias elegidas para o estudo, fundamentadas nos aportes teóricos que embasaram a tese.

Em consequência, considerando-se o desenvolvimento curricular do referido curso no que diz respeito à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil; 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; na gestão, em ambientes escolares e não escolares; e nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos -EJA; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola), após correlacionar suas matrizes curriculares e PPCs com os quatro marcos legais da formação de professores (desde 1939), retorna-se às questões delimitadas nas análises dos capítulos anteriores, a fim de identificar as possíveis relações entre elas e os currículos analisados, bem como aproximações, distanciamentos ou complementaridade. Logo após, tendo-se em vista o desenvolvimento curricular do referido curso, são apresentadas proposições para o processo de formação dos licenciandos dos Cursos de Pedagogia do IFC e sugestões para futuras pesquisas acerca da temática e do objeto de pesquisa.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DO PERCURSO INVESTIGATIVO

> Pesquisar é uma atividade comprometida eticamente. A pesquisa jamais é neutra. Não existe ciência em pesquisa alheia às controvérsias e deliberações sobre os propósitos, os procedimentos e as consequências possíveis do conhecimento que geram. Toda pesquisa responde a motivações, a perguntas, e sempre tem efeitos e consequência. Quando pesquisamos, não adotamos somente uma posição intelectual perante a realidade, mas também uma posição ética, respondemos não somente ao que é possível, mas sobretudo ao que é desejável e adequado. Portanto, estamos falando de uma atividade regida por valores relacionados com os propósitos da pesquisa, com a própria natureza do processo de pesquisar e as relações com as pessoas. (MARCELO GARCÍA, 1999).

Logo ao início das análises das opções metodológicas para a pesquisa, percebeu-se que não se tratava de uma tarefa de execução rápida. Entretanto, após um refinado estudo sobre as abordagens, métodos e técnicas de pesquisa, as escolhas metodológicas foram definidas no intuito de que os delineamentos teóricos sejam evidenciados por meio de uma abordagem qualitativa, por se compreender que essa escolha é a mais pertinente para a pesquisa e o alcance dos objetivos desta tese. Nesse sentido, explicitam-se as escolhas metodológicas e os procedimentos do percurso investigativo na **Matriz de Referência de Pesquisa** (Apêndice G).

No campo da educação, a abordagem qualitativa, no decorrer dos anos, foi assumindo diversas configurações, passando a contemplar temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos diversos, a fim de compreender todo o processo de pesquisa, e não apenas o seu produto final, dando ênfase ao pesquisador, ou seja, ao conhecimento epistemológico que ele constrói no decorrer de sua pesquisa.

Portanto, para alcançar os objetivos da presente pesquisa, a investigação terá um percurso metodológico de abordagem qualitativa. A abordagem de pesquisa qualitativa “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma

situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30).

Essa escolha é justificada pela relevância social da presente pesquisa e também porque a abordagem proporciona uma investigação mais profunda do objeto de estudo. Para Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de abordagem qualitativa “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Com relação ao perfil de uma investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) apresentam cinco características:

1) A fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural; e o investigador, o instrumento principal. Para produzir dados, o investigador pode entrevistar pessoas, coletar documentos, gravar ou anotar os dados;
2) É descritiva; o pesquisador, por meio de categorias, faz a descrição e as anotações de análise inicial dos dados coletados;
3) Há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; de forma cuidadosa, fundamentado no aporte teórico e nos dados coletados, o pesquisador começa a produzir conhecimento por meio de suas análises;
4) Normalmente, os dados são analisados de forma indutiva, a partir de categorias estabelecidas, as quais podem surgir no decorrer do processo de pesquisa, assim como outros fatos e novos documentos; aos poucos, o pesquisador vai selecionando o que lhe for útil e importante;
5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa; assim, o pesquisador deve buscar compreender o que é dito e não dito nos dados, documentos e fontes analisados, pois os investigadores qualitativos fazem questão de se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente.

Nesse sentido, por meio da metodologia proposta, desenvolveu-se uma pesquisa que trabalha com interpretações, comparações e resultados que não podem ser mensuráveis numericamente (CHIZZOTTI, 2003a). Para Chizzotti (2003a, p. 96):

> Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos,

> com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.

Por isso, para atender ao rigor metodológico proposto por Chizzotti (2003a), com o intuito de analisar e responder às questões da pesquisa, a metodologia utilizada percorreu dois caminhos complementares quanto aos procedimentos, a saber: **a pesquisa bibliográfica**, orientada pelas referências do campo da formação de professores, das políticas educacionais e curriculares do campo da Pedagogia; e **a pesquisa documental**, com análise empírica dos documentos da legislação educacional sobre políticas da formação de professores para a Educação Básica, da legislação específica do CLPe, dos documentos locais e dos PPCs dos Cursos de Pedagogia do IFC, que dialogam entre si e fornecem os elementos para a construção das unidades e categorias de análises, as quais serão desenvolvidas por meio da técnica de análise de conteúdo. Nesse processo, é fundamental a seleção cuidadosa dos documentos a serem analisados, destacando-se a relevância das investigações fundamentadas pelo método da pesquisa documental, em razão das suas possibilidades de escavação e análise de conteúdo das evidências dos documentos coligidos e de viabilização de uma profícua compreensão do problema de pesquisa.

É oportuno lembrar a afirmação de Severino (2007, p. 72): “[...] no campo educacional a apropriação de referências epistemológicas que possam construir o conhecimento é, pois, exigência intrínseca para o candidato a pesquisador, aluno da pós-graduação”. Desse modo, o conhecimento deve ser entendido como o processo de construção do objeto a partir do paradigma epistemológico que se alcança pesquisando, expondo e explorando.

Na compreensão do autor:

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros

> pesquisadores e devidamente registrados. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Na presente pesquisa, o levantamento bibliográfico foi fundamental para o aporte teórico do estudo proposto. No trabalho conjunto feito com a pesquisa bibliográfica e com a pesquisa documental, foram levantadas informações fundamentais a respeito da classificação das unidades e categorias de análise, a partir de fontes primárias (documentos oficiais, resoluções, relatórios e propostas de grupos de trabalho das entidades da área) e, posteriormente, dos documentos norteadores dos Cursos de Pedagogia do IFC: PPCs, resoluções, regulamentos, normatizações e regimentos.

Concomitantemente à realização da pesquisa bibliográfica, deu-se início à pesquisa documental do material selecionado previamente, a fim de alcançar os objetivos investigativos. Segundo Severino (2007), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. Utiliza, como fonte, documentos no sentido amplo, a partir dos quais o pesquisador desenvolve sua investigação e análise.

O autor esclarece que a pesquisa documental tem como fonte "[...] não só documentos impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais" (SEVERINO, 2007, p. 122). Assevera também que,

> [...] na pesquisa documental, se os conteúdos dos textos selecionados para análise na pesquisa não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação. (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

Para May (2004b), é fundamental ter-se bem definidas as maneiras com que se pretende utilizar as fontes documentais, pois é por meio delas que ocorre o levantamento de questões teóricas e metodológicas da pesquisa, tendo-se em vista que documentos e eventos estão relacionados e dialogam entre si a partir do momento em que o pesquisador observa também os tipos das fontes documentais que ele tem ao seu dispor, como, por exemplo, fontes de livre acesso, tais como: relatórios, estatísticas oficiais, registros governamentais, discursos, conteúdo de mídia de massa, romances, peças, desenhos, mapas, documentos pessoais, diários, fotografias e uma gama de materiais correlatos.

Com relação à classificação dos documentos, May (2004b) diferencia os documentos em suporte diferente do papel (excluindo a

fotografia), tratando-os como fontes físicas, as quais possuem seus próprios méritos e potencialidades

No que tange às técnicas e instrumentos de análise dos documentos do *corpus* documental escolhido, a presente pesquisa utilizará a técnica de análise de conteúdo para compreensão dos dados coletados. Enquanto técnica de pesquisa, "[...] é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, ou de um conjunto de documentos, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos" (SEVERINO, 2007, p. 121). Esclarece o autor, no mesmo trecho: "[...] trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações" (SEVERINO, 2007, p. 121). É uma metodologia que envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens e os enunciados dos discursos em busca dos seus significados.

Nesse sentido, nas análises realizadas, os documentos serviram de subsídios para o estudo da realidade da formação de professores e dos currículos dos CPe do IFC, constituindo-se, também como uma oportunidade para reconstrução das versões sociais dos currículos dos CLPe analisados. Os documentos selecionados como fontes documentais foram lidos atenciosamente, com análise do contexto de sua constituição, relacionado às questões sociais, políticas e econômicas, pois um documento não pode ser lido de uma forma superficial, tampouco se pode perder de vista que não se trata de artefatos neutros.

May (2004a) apresenta uma proposição interessante: o pesquisador não precisa se desculpar por fazer parte do contexto que estuda; ao contrário, deve utilizar-se disto para identificar as diferenças entre suas próprias estruturas de significado e as encontradas no texto. Portanto, para a leitura analítica de um documento, o autor (2004a) sugere a adoção de um processo que considere: i) a análise dos procedimentos de senso comum; ii) a localização em um contexto político e social; e iii) o exame do processo de produção das informações.

De acordo com Bardin (2009, p. 46), a análise de conteúdo tem como objetivo "[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem".

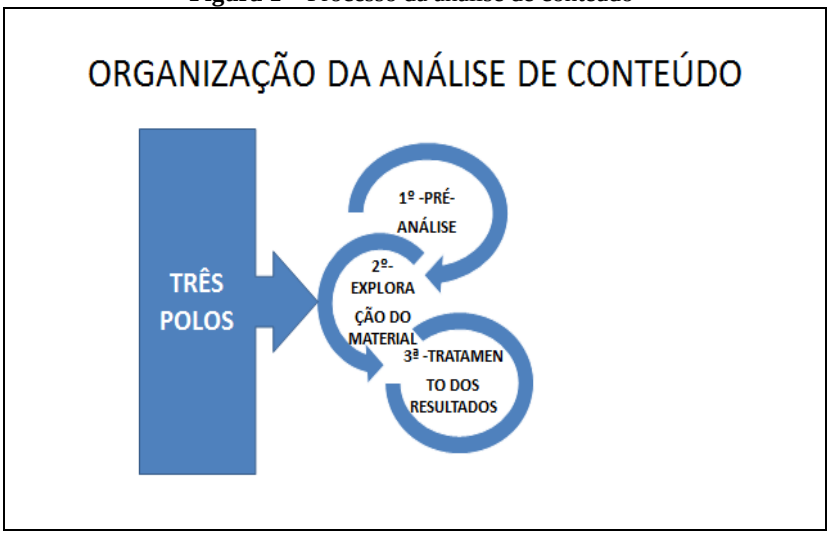
Nesse contexto, as linguagens, a expressão verbal e os enunciados são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e aos seus componentes psicossociais. Para Severino (2007, p. 121), "[...] as

mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais".

Nesse sentido, durante as análises propostas na presente pesquisa, foram utilizadas, de forma precisa, as cinco etapas determinadas por Bardin (2009) para a condução do processo de análise de conteúdo: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos, conforme descreve Bardin (2009, p. 121): 1) pré-análise: primeira fase da organização de análise de conteúdo, objetiva a sistematização, para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. Assim, em um plano inicial, a proposição prevê, além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de questões para a elaboração de indicadores para a interpretação final; 2) a exploração do material; e, por fim, 3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, conforme demostrado na Figura 1:

Figura 1 – Processo da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir de Bardin (2009).

Os momentos de ação do pesquisador são classificados como pré-análise, exploração do material, descrição e interpretação inferencial (BARDIN, 2009), sendo de "[...] fundamental importância a

rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências", conforme afirma Severino (2007, p. 121).

A parte empírica do estudo previu a elaboração de categorias após a leitura dos documentos elegidos como *corpus* documental desta pesquisa, dentre os quais, os textos do aporte teórico e os documentos referentes à legislação, aos cursos e às instituições pesquisadas, com a finalidade de conhecer os aspectos da constituição do currículo dos CLPe do IFC. As categorias, elegidas *a posteriori*, serviram como suporte para a análise dos documentos, as quais, quando necessário, foram redefinidas, haja vista que novas categorias podem surgir no decorrer das análises de uma pesquisa. Considerou-se, nesse processo, a presença dos elementos observados ou a sua ausência, buscando-se estabelecer a relação entre o seu conteúdo e o contexto histórico da produção da mensagem. De acordo com Shiroma, Campos e García (2005, p. 439):

> O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente "desprezados" nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem.

Neste sentido, a opção metodológica foi desenvolvida com a finalidade de analisar o objeto de pesquisa e comprovar ou não a tese inicial: **no Instituto Federal Catarinense, cuja missão é "proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional", considera-se que, no tocante à formação inicial de professores realizada nos Cursos de Pedagogia, há a predominância de uma formação centrada nos aspectos do exercício prático da docência**.

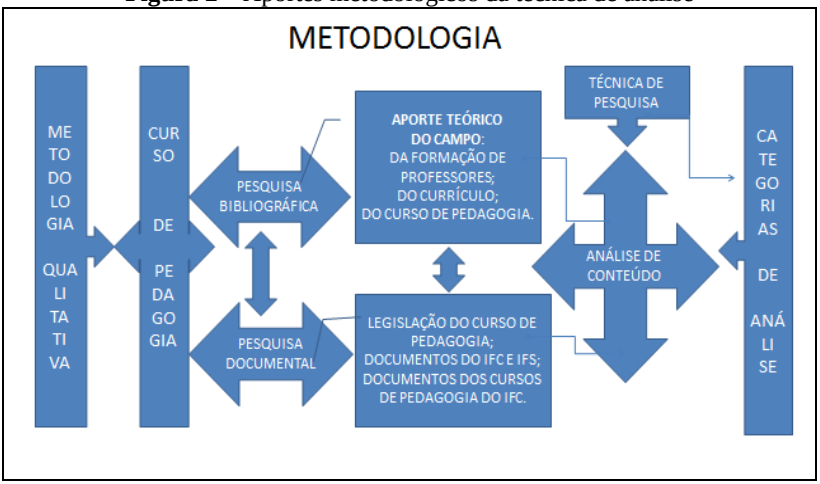
Portanto, o uso e a escolha dos métodos qualitativos trouxeram variada contribuição para o avanço do conhecimento em relação a essa temática e, consequentemente, para a educação,

> [...] permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de

> mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Em função disso, para ilustrar a abordagem e o método utilizados, conforme descrito acima, instituiu-se uma organização metodológica, que pode ser observada na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Aportes metodológicos da técnica de análise



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Para a realização do aporte metodológico proposto na Figura 2, durante a análise dos quatro currículos dos CPe no Brasil e dos CLPe do IFC, foram consultados textos e documentos da legislação educacional produzidos em dois campos:

i) **do campo oficial**, referente ao CPe como formação de professores no Brasil, ou seja, a legislação educacional brasileira relacionada ao CPe, no recorte temporal de 1930 até 2015: Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que cria o Curso de Pedagogia; Parecer CFE nº 251/1962; Resolução CFE nº 2/1969, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura); Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Apêndice B). A opção por esses documentos de legislação educacional fundamenta-se nas suas contribuições para as análises das constituições históricas do CPe no Brasil, bem como na constituição e nas mudanças dos desenhos curriculares do CPe;

ii) **do campo institucional**, os documentos selecionados para a análise pertencem aos CLPe dos *Campi* do IFC escolhidos para o estudo, de acordo com os critérios da amostra da pesquisa. Nesse âmbito, no *corpus* documental que subsidia a análise empírica, serão analisados os seguintes documentos, referentes aos cursos pesquisados: PPCs (2011, 2012, 2015, 2016, 2017); regulamento e normatização das disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos (PPE) de I a VIII e do TCC (2012a, 2017b); normatização da Prática como Componente Curricular (PCC)[17] (2012b, 2017a); regulamento das atividades de estágio do Curso de Licenciatura em Pedagogia; regulamento das Atividades Curriculares Complementares (ACC) no âmbito do IFC (2013, 2016); e a organização acadêmica dos cursos superiores de graduação do IFC (2012) (Apêndice C). A opção por esse *corpus* documental deu-se em razão das suas possíveis contribuições para o esclarecimento dos motivos da criação desses cursos, da sua constituição, da(s) concepção(ões) de professores e de currículo a eles subjacentes, mediante as quais se pretende para identificar aproximações, distanciamentos ou complementaridade entre os CLPe no âmbito do IFC e os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia, desde 1939.

---

[17] Conforme afirma Leda Scheibe (2003, p. 181): "Há, nesse sentido, modalidades de prática que são complementares e necessárias para a formação do profissional da educação, quais sejam: a prática como instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; e a prática como instrumento de iniciação profissional. Nos cursos de licenciatura, a prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo do conjunto dos professores, fruto de seu projeto pedagógico. É desejável que todos os professores responsáveis pela formação participem, em diferentes níveis, da formação teórico-prática dos estudantes, complexificando-a e verticalizando-a de acordo com o desenvolvimento do curso."

Também foram analisados os documentos do campo oficial referentes à legislação educacional dos IFs, tendo-se em vista a Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e o documento **Um novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica:** concepções e diretrizes.

A escolha dos referidos documentos para composição do *corpus* documental é fundante para a compreensão da criação e constituição dos IFs, da finalidade da oferta de cursos de licenciatura no contexto da EPT e também das diretrizes e concepções pedagógicas que norteiam os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica no contexto do IFC. Além disso, foram analisados os seguintes documentos institucionais: Planos Pedagógicos Institucionais (PPI) e Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), a fim de identificar e compreender não apenas as concepções de formação de professores que fundamentam os CLPe mas também o planejamento institucional e a possibilidade de ampliação da oferta do curso no âmbito do IFC ou do número de suas vagas (Anexo A).

Com relação aos documentos, a fim de promover um entendimento aprofundado sobre esse material, as análises foram embasadas nas cinco dimensões propostas por Cellard (2008): i) o contexto; ii) o autor e os autores; iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto; iv) a natureza do texto; e v) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Buscou-se, com o desenvolvimento da abordagem qualitativa e o auxílio do método de análise documental, a obtenção de parâmetros teóricos com inferências consistentes, a realização de uma análise de conteúdo com metodologia clara, percepção crítica de vieses situacionais e conhecimento das questões da história, com seleção adequada e rigorosa da documentação, a fim de realizar, de fato "[...] o uso criterioso dos métodos qualitativos" (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 36).

A escolha dos documentos seguiu os critérios adotados para alcançar os objetivos da pesquisa, em conjunto com uma vasta investigação bibliográfica, fundamentada em autores do campo do Curso de Pedagogia, do currículo e da formação de professores. Nesse sentido, para a análise das dimensões das macrocategorias teóricas e das microcategorias empíricas, utilizou-se, como procedimento de análise, o conteúdo proposto por Franco (2008): 1º) quem fala? (estudo do emissor); 2º) o que é dito? (estudo do conteúdo propriamente dito); 3º)

para quem se dirige? (estudo do receptor); 4º) por qual canal? (análise dos meios empregados); e 5º) com que efeitos? (análise dos efeitos) .

No tocante à definição das categorias, selecionaram-se como critério de análise do conteúdo das macrocategorias teórica e das microcategorias empíricas os seguintes elementos: i) características ou 'arquitetura' do texto: como a mensagem está estruturada, as causas e antecedentes da mensagem e os efeitos da comunicação; ii) a presença significativa dessas palavras nos textos dos autores de referência e nos textos de outros autores que fundamentam suas pesquisas na concepção de formação de professores e na concepção de currículo; e iii) a presença das palavras selecionadas na legislação e nos documentos oficiais das instituições selecionadas para pesquisa.

Essa etapa da pesquisa contemplou a análise de conteúdo do *corpus* documental das instituições selecionadas, apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – IFs do estado de Santa Catarina que ofertam cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia cadastrados no sistema e-MEC por ordem de criação

Nome	Sigla	Início	*Campus* ou Polo	Reitoria (UF)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	21/02/2011	Camboriú	Blumenau (SC)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	13/02/2012	Videira	Blumenau (SC)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	09/02/2015	Blumenau	Blumenau (SC)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	15/02/2016	Rio do Sul	Blumenau (SC)

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com dados obtidos no e-MEC (2016)[18].

[18] Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 2 abr. 2016.

De acordo com o que se observa no Quadro 2, a amostra selecionada para análise dos desenhos curriculares dos CPe foi composta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), que possui oferta presencial de quatro CLPe nos *Campi* de Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul.

Definido o contexto da pesquisa, tornou-se imprescindível eleger três unidades ou eixos para a análise dos quatro currículos dos CPe do IFC, quais sejam: **I) estrutura administrativa do Curso de Pedagogia**; **II) forma e organização da estrutura do currículo**; **III) componentes curriculares de formação**.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), à medida que o investigador vai tomando contato com os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos. Portanto, a análise dos dados contemplou também o sistema de codificação proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 221, grifo no original):

> [...]. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação.* As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma a que o material contido num determinado tópico passa a ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados [...].

Dessa forma, com relação à exploração do material, a análise dos documentos técnicos enfocou a alocação do desenho curricular das disciplinas e as considerações sobre a sua implantação nos CLPe selecionados para a presente pesquisa. Já os documentos oficiais que mencionam as normativas educacionais e as Diretrizes Curriculares para o CPe foram analisados na íntegra, desde sua criação, em 1939, até os dias atuais, porque constituem os quatro marcos legais que resultaram nos desenhos curriculares vigentes ao longo da história do Curso de Pedagogia no Brasil.

Para a análise da legislação educacional e curricular referente aos quatro marcos legais do CPe no Brasil (1939-2006), foram utilizadas as categorias de análise dos estudos Triches (2016):

a) **estrutura administrativa do Curso de Pedagogia**: i) total da carga horária na matriz curricular e na integralização do curso; ii) organização do período letivo de formação do curso (anual, semestral); iii) modalidade de matrícula presencial: anual ou semestral; iv) período da oferta (matutino, vespertino, noturno ou período integral – matutino e vespertino); e v) tempo e espaço do desenvolvimento do currículo de formação (dois anos e meio, três anos, três anos e meio, quatro anos, de quatro a cinco anos);
b) **forma e organização da estrutura do currículo**: i) organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, componentes agrupados por área do conhecimento, entre outros); ii) conhecimentos contemplados (matérias, conteúdos, componentes curriculares, presença do tripé docência-gestão-pesquisa e estágios); iii) campos de atuação profissional para o egresso: professor da Educação Infantil, professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atividades de Técnico da Educação, Gestão, Educação Especial, habilitações e docência; iv) titulação do curso: bacharelado, licenciatura ou ambas, após frequência em disciplinas pedagógica como Didática, Metodologia, estágio nas modalidades de formação etc.;
c) **Matérias ou disciplinas de formação**: i) fundamentos da educação; ii) disciplinas práticas e metodológicas; iii) pesquisa; vi) estágios e suas respectivas modalidades; v) outras disciplinas contempladas na formação.

Essas categorias foram selecionadas *a priori* e também a partir das leituras preliminares do estudo documental e bibliográfico, buscando-se com isso identificar e analisar a legislação educacional brasileira e do curso, desde a sua criação, em 1939, até a edição das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), bem como, nos quatro currículos, de acordo com os marcos legais do curso (1939, 1962, 1969 e 2006a), as concepções de currículo, formação de professores e de Pedagogia que fundamentaram cada período histórico do CPe.

Posteriormente, tais dimensões sofreram o acréscimo de algumas categorias necessárias à análise dos PPCs selecionados como amostra de pesquisa. Essas dimensões foram construídas a partir das determinações legais para o CLPe estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), qual sejam: **núcleo de estudos básicos**, com componentes dos fundamentos da educação, de caráter teórico; **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**, contemplando componentes teórico-práticos e metodologias, os

quais têm foco na atuação do docente em sala de aula; **núcleo de estudos integradores**, com: a) componentes investigativos, de pesquisa, cujo foco recai sobre a metodologia científica, a produção de pesquisa (consequentemente, de conhecimento), a elaboração de projeto de pesquisa e o TC; b) componentes da prática: os estágios, com foco na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão, em modalidades como EJA, Educação Especial, Educação do Campo, quilombolas, classes hospitalares etc.; e c) demais componentes de formação: todos os que não se encaixam nos componentes explicitados acima (Anexos B, C, D e E).

Foram analisadas as matrizes curriculares e os PPCs dos quatro CLPe do IFC, contempladas as disciplinas obrigatórias e optativas, (BRASIL/CNE, 2006b), além do estudo das ementas das disciplinas e dos núcleos que definem a estrutura do CPe, a qual não determina especificamente os componentes curriculares e os conteúdos abrangidos pelas propostas curriculares.

Essas categorias foram elaboradas a partir dos estudos realizados sobre a legislação educacional do CLPe, em especial as determinações trazidas pelas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), que, em seu art. 6º, contempla a estrutura mínima exigida para o Curso, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições. Assim foram constituídos os três núcleos de estudo para a composição das propostas curriculares e dos desenhos curriculares dos PPCs dos CLPs, eleitos como microcategorias empíricas em razão da importância que assumem na composição das análises dos desenhos curriculares.

No estudo das matrizes curriculares e das ementas dos PPCs dos Cursos de Pedagogia do IFC, as análises foram subsidiadas pelas categorias propostas por Gatti e Barreto (2009), conforme expresso no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise documental dos currículos dos CLPe do IFC (continua)

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS DOS CLPE DO IFC
1. Fundamentos teóricos da educação **Subcategorias:** 1.1 Didática geral; 1.2 História da Educação; 1.3 Filosofia da Educação; 1.4 Sociologia da Educação; 1.5 Antropologia da Educação; 1.6 Psicologia da Educação; 1.7 Desenvolvimento e Aprendizagem; 1.8 Biologia e Educação; 1.9 Trabalho e Educação; 1.10 Teorias da Educação.
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais **Subcategorias:** 2.1 Políticas Educacionais.
3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica **Subcategorias:** 3.1 Didática; 3.2 Fundamentos e Metodologia do Ensino; 3.3 Tecnologias em Sala de Aula; 3.4 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem; 3.5 Organização do Processo de Aprendizagem; 3.6 Prática de Ensino, Jogos e Brincadeiras; 3.7 Alfabetização e Letramento.
4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados **Subcategorias:** 4.1 Docência na EJA; 4.2 Docência na Educação Infantil; 4.3 Práticas Inclusivas em Sala de Aula; 4.4 Docência em espaços não escolares;

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise documental dos currículos dos CLPe do IFC (continuação)

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS DOS CLPE DO IFC
4.5 Docência na Educação Especial; 4.6 Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 4.7 Gestão Educacional.
5. Outros **Subcategorias:** 5.1 Temas transversais; 5.2 Novas tecnologias; 5.3 Religião 5.4 Libras; 5.5 Violência; 5.6 Adolescência; 5.7 Educação a Distância (EaD); 5.8 Gênero; 5.9 Sexualidade; 5.10 Etnia; 5.11 Introdução à Pedagogia; 5.12 Diversidade; 5.13 Educação Hospitalar.
6. Pesquisa e trabalho de curso (TC) **Subcategorias:** 6.1 Metodologia Científica; 6.2 Pesquisa e Processos Educativos; 6.3 Escrita Acadêmica; 6.4 Pesquisa e Educação.
7. Atividades complementares **Subcategorias:** 7.1 Atividades integradoras: 7.2 Atividades Científico-Culturais; 7.3 Atividades Complementares; 7.4 Estudos Independentes; 7.5 Seminário; 7.6 Atividades Culturais.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise documental dos currículos dos CLPe do IFC (conclusão)

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS DOS CLPE DO IFC
8. Estágios [(1)] **Subcategorias:** 8.1 Estágio na Educação Infantil; 8.2 Estágio no Ensino Fundamental; 8.3 Estágio Gestão; 8.4 Estágio nas modalidades da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2017) a partir de Gatti e Barreto (2009).
Nota: [(1)] O estudo de Gatti e Barreto (2009) não contempla no quadro de análise a categoria **Estágios** e suas respectivas subcategorias, pois a autora faz uma análise separada dessa categoria, em razão da sua especificidade e importância na formação dos licenciandos. Neste estudo, julgou-se pertinente incluir a categoria **Estágios** e suas respectivas subcategorias no Quadro 3. Elas foram acrescentadas às análises por causa da importância desse eixo de formação para os CPe pesquisados.

Para a realização das análises das categorias empíricas, ou seja, da coleta dos documentos institucionais do CLPe do IFC, inicialmente foi elaborado um ofício (Apêndice A) de solicitação aos coordenadores dos cursos selecionados por este estudo, no intuito de informá-los sobre a presente pesquisa de doutoramento e solicitar-lhes os documentos que foram analisados, quais sejam: PPCs, matrizes curriculares, resoluções, regimentos e regulamentos dos CLPe. Os ofícios foram encaminhados aos *e-mails* institucionais do coordenador ou do próprio curso, disponíveis e coletados pela pesquisadora nos *sites* dos CLPe.

Para aprimorar a coleta dos documentos e as informações sobre os cursos, também se procedeu a uma consulta *online* à *webpage* do IFC.

Apresentado o *corpus* documental para a análise das categorias empíricas, subscreve-se a avaliação de Triches (2016), que afirma que estudar um PPC implica estudar o movimento da política educacional estruturado em textos legais, as etapas da sua implementação, a interpretação e a internalização da referida política e o posicionamento técnico-político assumido ou não por um coletivo, uma vez que nem todas as reformas são conduzidas por coletivos. Nesse viés, as propostas curriculares e pedagógicas expressas nos PPCs dos CLPe são, a um só tempo, o resultado das negociações e disputas internas de cada IES, uma

exigência legal e um documento oficial discutidos pelos seus pares e aprovado em assembleias, colegiados e/ou por órgãos superiores das IES, por meio dos quais é possível conhecer, aproximadamente, qual o perfil profissional do egresso que os CLPe pretendem formar.

Assim, em consonância com a epígrafe inicial deste capítulo, compreende-se que a ética deve estar presente em todas as etapas do desenvolvimento de uma pesquisa, desde a escolha do tema até a definição dos objetivos com que se pretende responder a questão de pesquisa, inclusive do aporte teórico-metodológico, para que por meio da empiria seja possível comprovar ou não a tese.

A seguir, dando-se início à problematização, no capítulo intitulado **O currículo e sua interface com a formação de professores no Curso de Pedagogia**, apresentam-se as concepções de currículo e de desenvolvimento curricular que fundamentam a presente pesquisa, com vistas a investigar e analisar a constituição histórica do quatro currículos do CPe no Brasil e, a partir das categorias elegidas para estudo, os currículos dos CLPe que orientaram e ainda orientam a formação de professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a gestão escolar em ambientes escolares e não escolares e para as modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola), ou seja, do licenciado em Pedagogia formado nos CLPe do IFC.

3 CURRÍCULO E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

> O currículo, no sentido que hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade ou um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como o consideramos no presente e qual valor ele tinha para a escolaridade no passado. O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar. (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Pretende-se, neste capítulo, delinear o conceito de currículo e os processos de desenvolvimento curricular, a fim de expressar as concepções teóricas e as opções empíricas que embasam as análises do desenvolvimento dos quatro desenhos curriculares do CPe no Brasil, os quais foram constituídos historicamente à luz da legislação educacional brasileira em geral e da referente ao CLPe, especificamente aquelas promulgadas no recorte temporal de 1939 até 2006. De igual modo, esses documentos legais também serviram de base para análise e compreensão das propostas pedagógicas e curriculares dos CLPe contemplados no contexto institucional da pesquisa.

Um dos esforços necessários deu-se no sentido de compreender a interface entre o conceito de currículo e a formação de professores presentes nos CLPe. Destaca-se que a questão do currículo tem mobilizado as entidades do campo e as IES em torno de um amplo debate sobre as correlações de forças presentes nas últimas décadas em torno da constituição das reformulações curriculares dos cursos de formação de professores em todo o Brasil, atribuídas ao CLPe pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) e, recentemente, para as demais licenciaturas, pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Logo, a compreensão do conceito de currículo e do processo de desenvolvimento curricular na presente pesquisa ocupa um lugar de destaque, uma vez que ambos serviram de base para as análises dos currículos destinados à formação no CPe. Neste sentido, o currículo sempre terá lugar como definidor e organizador dos componentes curriculares, que refletirão a concepção de um ideal de educação, expresso nas práticas desenvolvidas pelos professores do CLPe para os futuros licenciados.

A fim de levar a cabo a proposição acima, com o objetivo de solidificar a compreensão sobre o conceito de currículo, estabeleceu-se, neste capítulo, um diálogo com os autores do currículo, fundamentando-se a abordagem teórica em Apple (2006), Giroux (1997), Pacheco (2001), Pinar (2007), Sacristán (2000, 2013) e Young (2011). Do mesmo modo, a partir de Pacheco (2001) e Sacristán (2000), buscou-se alcançar uma compreensão mais nítida sobre o conceito de desenvolvimento curricular.

3.1 ABRANGÊNCIA HISTÓRICO-TEÓRICA DO CONCEITO DE CURRÍCULO

Tendo-se em vista a proposição de alcançar a compreensão sócio-histórica dos fenômenos pesquisados para subsidiar a conceituação do termo currículo, faz-se uma breve contextualização acerca da origem desse conceito. Destaca-se que “[...] o termo ‘currículo’ entra, assim, no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos” (PACHECO, 2001, p. 22).

Ao longo da história da educação, as organizações de Ensino Primário e Secundário, bem como as escolas de Ensino Superior, levaram a chamada civilização ocidental a organizar suas atividades educacionais, inicialmente durante a vigência do Império Romano. Conforme afirma Aranha (2006), este arranjo inicial contemplava uma organização escolar para o Ensino Primário e Secundário formada pelo

trivium (três vias)[19], ou seja, pelas disciplinas de gramática, retórica e dialética, ao passo que *quadrivium* (quatro vias), formado por geometria, aritmética, astronomia e música, destinava-se ao Ensino Superior, cujo acesso, desde aquela época, era possível apenas a um número restrito de pessoas.

O currículo aparece efetivamente na história da educação como um programa de disciplinas. Tem sua origem na constituição das práticas educativas, primeiramente de forma livre, evoluindo ao longo do tempo, desde a Paideia grega até os dias contemporâneos, nos quais se tornou um importante objeto de pesquisa para o campo da educação, especialmente o curricular e o da formação de professores.

Em seu percurso evolutivo, o desenvolvimento do currículo manteve-se em estreita relação com a educação, ou seja, com as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas nas instituições escolares, nas quais, no âmbito dos estudos curriculares, a concepção de currículo tem-se desenvolvido em meio a uma ampla e complexa gama de teorias e perspectivas, as quais estão repletas de diferentes e conflituosas concepções e epistemologias.

O conceito de currículo é fruto de um trabalho que vem sendo elaborado há décadas. Como campo especializado de estudo, seu marco inicial se estabelece em 1918, ano em que Bobbitt[20] publicou a obra **The curriculum**, um período importante para a história da educação, marcado pelo embate entre forças econômicas, políticas e culturais diversas, que procuravam se estabelecer no cenário global e, por conseguinte, moldar os objetivos e as formas da educação direcionada às massas de acordo com os interesses vigentes, transferindo para o

---

[19] Aranha (2006, p. 118) apresenta que o conteúdo do ensino era o estudo clássico das sete artes liberais — as artes do indivíduo livre, distintas das artes mecânicas do servo —, cujas disciplinas começaram a ser delimitadas desde os tempos dos sofistas gregos, na Antiguidade. Na Idade Média elas constituíram o *trivium* e o *quadrivium*. Nos cursos do *trivium*, a gramática incluía o estudo das letras e da literatura; nas aulas de retórica, além da arte do bem falar, ensinava-se história; a dialética cuidava da lógica, ou arte de raciocinar. Enquanto as disciplinas do *trivium* se voltavam para as artes do bem falar e discutir, o *quadrivium* era também conhecido como o conjunto das artes reais (no sentido de terem por objeto o conhecimento da realidade). Dessa forma, a geometria incluía eventualmente a geografia, a aritmética estudava a lei dos números, a astronomia tratava da física, e a música cuidava das leis dos sons e da harmonia do mundo.

[20] John Franklin Bobbitt, estudioso do currículo, em 1918 lança seu livro **The Curriculum**.

sistema educacional o princípio da eficiência, originário do campo empresarial, com o qual se buscava equiparar a escola a uma empresa econômica. Assim, este estudioso do currículo procurou transferir para a escola o modelo de organização empresarial proposto por Frederick Taylor[21].

Nesse período histórico, procurava-se definir as finalidades da escolarização de massas e os objetivos da educação escolarizada, que poderia seguir dois caminhos distintos: formar as crianças e os jovens para o mercado de trabalho e, consequentemente, para a economia, ou prepará-los para o mundo do trabalho, no qual poderiam lutar pela sua transformação. Essas ações, segundo Pacheco (2001), desenvolveram a perspectiva tradicional do currículo, de cunho técnico, que pode ser definida como o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos.

Em oposição a essa perspectiva de formação e organização dos currículos escolares, em 1920, Dewey[22] publicou o livro **The child and the curriculum**, obra em que apregoava que o currículo deveria se preocupar precipuamente com a construção da democracia, sendo a finalidade da educação, desviar seu foco principal da preparação para a vida ocupacional adulta. Nesse viés, o autor defendia que a organização curricular das escolas seria destinada a proporcionar aos estudantes vivências e práticas baseadas em princípios democráticos e de emancipação. Destaca-se, porém, que a influência de Dewey na formação do currículo como campo de estudo não teve a mesma força que a de Bobbitt.

Em 1949, Ralph Tyler lança o livro **Princípios básicos de currículo e ensino**, estabelecendo um paradigma que dominaria o campo do currículo nos Estados Unidos por mais de quatro décadas, influenciando diversos países, inclusive o Brasil. Ressalta-se que, nessa perspectiva, nos EUA, onde o conceito central do campo curricular passou a ser o de desenvolvimento curricular, e o currículo esgotava-se em seu desenvolvimento e resumia-se a técnica, esse conceito perdurou até a década de 1980.

---

[21] Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro norte-americano, revolucionou todo o sistema produtivo no começo do século XX e criou a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração.

[22] John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo nascido nos Estados Unidos, é um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea. Posicionou-se a favor do conceito de Escola Ativa, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa.

Tanto os modelos tecnocráticos de Bobbitt e Tyler quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, expressavam uma oposição ao currículo clássico e humanista que subsidiava a Educação Secundária, pois as atividades laborais para quais as habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico se destinavam, bem como o latim e o grego e suas respectivas literaturas, tornaram-se aos poucos desnecessárias para a vida moderna e profissional contemporânea. Já o modelo progressista criticava o modelo clássico sobretudo por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Ambas as contestações só puderam surgir, obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, pois o currículo clássico só poderia vigorar no âmbito de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante.

Durante a década de 1960, na Inglaterra, foram desenvolvidas as teorias críticas do currículo, com foco nas experiências dos educandos e no seu contexto social, cuja preocupação dirigia-se a questões como as desigualdades e injustiças sociais, procurando compreender o que o currículo poderia fazer pela formação dos estudantes.

A partir desse período, também na Inglaterra, segundo Lopes e Macedo (2011), começou a ser desenvolvido o movimento de reconceptualização, no qual as questões curriculares passaram a ser estudadas sob duas perspectivas: **a sociológica**, que estabeleceu a dinâmica da sociedade como definidora dos currículos escolares, compreendendo o currículo não como percurso, como o fora até então, mas sim como processo; e a **cultural**, com a qual se buscou romper com a seleção dos conteúdos e práticas curriculares que historicamente haviam privilegiado a cultura da classe dominante, defendendo ser necessário dar lugar, nos currículos escolares, às culturas que sempre estiveram à margem dos processos educativos.

Neste sentido, o campo curricular se reconhece na sua conexão com a prática educacional e com os contextos social e cultural em que está inserido, distinguindo-se dos outros domínios da educação. Na compreensão de Pacheco (2006), os estudos curriculares encontram a sua identidade conceptual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, dos sujeitos e dos contextos, na identificação dos lugares-comuns: alunos, professores, conteúdos e contexto de aprendizagem:

> A reconceptualização curricular, pela fragmentação e pessoalização máxima de que tudo pode ser teorizado, não só delineia interesses

> marcadamente acadêmicos, como também reduz os argumentos do criticismo na compreensão e mudança da realidade que quotidianamente reconstruímos a partir de múltiplas significações. E como o currículo é um artefacto plurissigificacional a teoria crítica ajuda-nos a compreender que tanto o currículo oculto quanto o currículo nulo têm um impacto muito mais profundo nos alunos do que muitos projectos curriculares abertos e flexíveis. (PACHECO, 2009, p. 27).

No âmbito mundial, nos Estados Unidos, o movimento de reconceptualização do currículo desenvolveram-se durante a década de 1970 foram influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, autores como William Pinar, entre outros, buscaram dar ênfase ao aluno, evidenciando na ação curricular a experiência dos alunos e suas necessidades como centro da construção e reelaboração do currículo.

Retomando-se as palavras de Sacristán (2000), quando se define o currículo descreve-se a própria escola e a forma particular de enfocá-la em um momento histórico e social determinado e para um nível ou modalidade de educação, em uma trama institucional. O currículo é construído a partir de determinações ideológicas e por meio do sistema social, pois, a propósito, não se trata de algo estático, mas que se modifica histórico, social e culturalmente; de fato é um instrumento socializador de determinada cultura.

Quando se fala de currículo como seleção particular de uma cultura, vem à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos. Para Sacristán (2000), o currículo é um objeto social e histórico, e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é substancial, no qual a política curricular governa as decisões e manifesta-se em certa ordenação jurídica e administrativa. Na verdade, é um campo ordenador, decisivo, com repercussões diretas sobre as práticas dos agentes.

> A relação de determinação sociedade-cultura-currículo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

No contexto brasileiro, destaca-se que essa vertente não exerceu influência sobre o campo curricular, tendo sido privilegiado o pensamento de estudiosos norte-americanos como Michael Aplle e Henry Giroux, que, fundamentado no marxismo da Escola de Frankfurt, ancora-se nas seguintes premissas: i) o currículo não pode ser separado da totalidade do social; e ii) o currículo deve ser historicamente situado e culturalmente determinado.

Para Apple *et al*. (2008), o currículo não é uma mera colagem objetiva dessas informações de grupos dominantes que decidem o que será desenvolvido em sala de aula. O autor questiona o modelo tecnicista e defende o saber como oralidade crítica, que rompe com a concepção dominante. Além disso, opõe-se ao modelo educacional pautado na lógica do mercado, que nos impõe uma identidade única. É por meio desse pensamento que se inicia a crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao seu papel ideológico. Nessa perspectiva, o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais; não é um corpo neutro, formado de conhecimentos desinteressados. Ao contrário, é constituído de conhecimento particular.

Em razão disso, a preocupação de Apple *et al*. (2008) é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. O currículo só pode ser compreendido através do questionamento reflexivo. Portanto, na perspectiva política postulada pelo autor, a questão mais importante é o porquê Ou seja: por que esses conhecimentos e não outros? Por que determinados conhecimentos são considerados importantes e outros não? Para ele é extremamente importante saber também: como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo?

> Talvez a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. (PACHECO, 2009, p. 393).

Desta forma, o currículo é concebido como o esforço permanente de reconstrução conceitual, de compreensão das relações de subjetividade e de valorização da dimensão humana presente na relação entre as esferas privada e pública. Portanto, pautado numa abordagem teórica que rejeita a estandardização, postura presente quando a administração educacional oferece aos professores e às escolas soluções

técnicas. Unindo e internacionalizando os esforços dos estudos curriculares, visa tornar possível a criação de uma consciência subjetiva planetária. De acordo com os fundamentos do currículo defendidos por Pinar (2007, p. 21), “[...] o nosso trabalho pedagógico é, simultaneamente autobiográfico e político”. Realça, portanto, o significado da subjetividade para ensinar e aprender.

É necessário que o currículo passe a ser concebido não como um instrumento para alcançar objetivos tais como contribuir para a economia ou motivar aprendizes descontentes. Para Young (2011), os questionamentos devem estar envolvidos com a educação ou direcionados a responder questões como: o que é o conhecimento válido? O que deveríamos ensinar? Com a focalização dos governos em questões de acesso e de participação na educação e em metas definidas com base em qualificações, a questão do conhecimento que os alunos aprendem tem sido negligenciada tanto pelas decisões de políticos; como por quem trabalha no campo educacional.

Ao pensarmos sobre o conhecimento na educação, o referido autor sugere que comecemos não pelo próprio conhecimento ou pelo questionamento do que conhecemos e como o conhecemos, mas, antes, pela nossa relação com o mundo de que fazemos parte e pelos símbolos que desenvolvemos para percebê-lo e atribuir-lhe sentido.

Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos. Dessa maneira, segundo Sacristán (2013, p. 18), “[...] o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim”.

Nesse sentido, aprofundar os estudos no campo do currículo pressupõe desenvolver uma ligação profícua com a educação. Vale dizer que, no âmbito da presente pesquisa, interessa, de igual forma, compreender a influência da concepção de formação de professores expressa em cada período histórico do CPE, desde o momento da sua constituição, em 1939, e a cada reformulação de currículo havida ao longo da sua constituição histórica.

Desse modo, a concepção de currículo fundamentada em bases econômicas e tecnicistas implica em um modelo de currículo para os cursos de formação com enfoque na perspectiva tradicional. Assim, é importante analisar como esse modelo de formação está expresso nos desenhos curriculares dos CPe no Brasil.

Conforme explicitado acima, por diversos motivos, sejam eles econômicos, sociais, culturais ou educacionais, a questão do currículo,

em especial dos currículos de formação de professores, tem ocupado significativo espaço na discussão realizada pelas entidades do campo, por IES, programas de pós-graduação e também por aqueles intelectuais da área que desenvolvem pesquisas no âmbito do currículo e sobre o impacto causado por documentos legais na formulação e reformulação dos currículos de formação de professores, após cada uma das mudanças na legislação educacional promovidas pelo CNE, em especial os do CPe.

Para Sacristán (2000), o currículo não pode ser considerado somente como a regulamentação de um plano de estudo, a relação dos objetivos, os conteúdos ou os livros didáticos, os processos de aprendizagem e sua avaliação, pois suas definições se contrapõem umas às outras. Nesse sentido, de um lado o currículo apresenta um caráter formal, "[...] como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades"; de outro, um aspecto informal, "[...] como um processo decorrente da aplicação do referido plano" (PACHECO, 2001, p. 16).

Ele tem um significado polissêmico ou, em uma visão mais ampla, abarca todo o processo de atividades educativas exercidas pelos professores e alunos, as quais são influenciadas pelo contexto econômico, social, político, cultural, administrativo e escolar que permeia determinado momento histórico.

Para Pacheco (2001, p. 68), o currículo, enquanto processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos e comporta diferentes fases e etapas de concretização, que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular. De um modo global, o autor considera três níveis de atuação para a decisão curricular, quais sejam: i) o político-administrativo, no âmbito da administração central; ii) o de gestão, no espaço escolar e na administração regional; iii) e o de realização, no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, o currículo tem uma construção fortemente influenciada pelo contexto cultural das práticas educativas dos professores, ou seja, pelo projeto socioeducativo e didático de uma proposta curricular inserida em determinada sociedade. Considerando o contexto da realização, Pacheco (2001, p. 16) destaca como elementos-chave do processo de decisão curricular: um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; processo de atividades de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; contexto específico da escola ou organização formativa.

De acordo com essa perspectiva, julga-se acertada a posição dos autores supracitados no que diz respeito ao fato de que o conhecimento selecionado no currículo representa os interesses particulares das classes

dominantes, isto é, de que o currículo tem estreitas relações com as estruturas econômicas, sociais e culturais. Mas, de outro modo, também é correta a ideia de que ele possa figurar como lugar de possibilidades e de resistência, pois o currículo não é neutro e desinteressado (APPLE, 2006).

Nesse sentido, o currículo é um artefato político que possui diversos elementos provenientes de relações de poder, classe e cultura amalgamados em sua constituição e organização, bem como questões educacionais e humanas, pois "[...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas" (PACHECO, 2001, p. 19).

Os curriculistas como Young (2011) defendem que o currículo é um conhecimento poderoso, produzido no chão da escola por intelectuais orgânicos, cuja profissionalidade merece ser valorizada com a oportunidade para a construção de saberes fomentados no processo coletivo de ensino e aprendizagem, valorizando a amplitude cultural e a diversidade do contexto educacional.

No processo de desenvolvimento curricular, o aspecto da ação humana tem um valor fundamental; portanto, um currículo é realmente realizado pelo papel do professor na sua atuação pedagógica com os estudantes. Assim, a formação do professor contribui de forma positiva ou negativa na constituição do currículo escolar, pois é através dela que os professores alcançam as condições que lhes permitem refletir e discutir questões que influenciam sua atuação, ou seja, os processos de ensinar e aprender que realizam no contexto educacional.

No âmbito do desenvolvimento curricular, Pacheco (2001) afirma que são vários os fatores que influenciam direta e indiretamente a composição de um currículo. Nesta perspectiva, o desenvolvimento curricular é fortemente influenciado por fatores como a concepção de cultura (que conhecimento escolar ensinar), de ideologia (que ideias, valores, atitudes e crenças ensinar), de sujeito (como ensinar para que o sujeito aprenda), de sociedade (a escola ensinará baseada em quais interesses). Para o autor, o objeto de estudo do desenvolvimento curricular integra as dimensões de fundamentos ou bases do planejamento curricular no âmbito da análise da sociedade, do aluno, da cultura e da ideologia, assim como o contexto de decisão curricular, política e administrativa, de gestão e de realização.

Portanto, destaca-se que, pelo enfoque heterogêneo presente nos estudos do campo curricular e do seu processo de desenvolvimento, nos quais se apresenta uma vasta compreensão desses elementos conceituais,

sentiu-se a necessidade de delimitar o referencial teórico de análise do desenvolvimento curricular dos CLPe explorados neste trabalho às pesquisas de Pacheco (2001, 2006, 2009) e Sacristán (2000, 2013).

Ressalta-se que o presente texto cumpre fundamentalmente a função de orientar o trabalho de análise empírica a partir da definição das unidades e categorias explicitadas no início deste capítulo, no sentido de apresentar os elementos teóricos constitutivos das apreciações sobre a constituição histórica do CPe. Dessa forma, está-se de acordo com a opinião de que "[...] a educação é de natureza prática e incorpora intenções, cuja aplicação permanecerá como um processo indeterminado" (PACHECO, 2001, p. 66).

Assim, no processo de desenvolvimento curricular, todos os processos são constitutivos de uma proposta curricular, seja o movimento dos estudantes, a organização arquitetônica dos prédios, assim como a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse currículo.

Em suma, esse processo está imbricado com questões mediadoras de um construto cultural, econômico, político, social, que está explícito ou não nos discursos proferidos oralmente ou nos documentos que instituem as políticas curriculares, nas relações pedagógicas e de convivência escolar, pois o processo de desenvolvimento do currículo é algo real, cheio de elementos da vida humana, que influenciam o currículo prescrito, o real, o ação/praticado e o oculto.

Para Pacheco (2001, p. 26), há um dilema entre os curriculistas em relação à dupla abordagem em termos de áreas de conhecimento educativo:

> Teoria e Desenvolvimento Curricular apresenta uma dupla abordagem em termos de áreas de conhecimento educativo: por um lado, a discussão das habilidades/competências de análise curricular, exigidas quer aos professores, quer aos especialistas curriculares, pois a função formadora dimensiona-se num contexto de interacção social, ou seja, num contexto sociocultural, num contexto institucional e num contexto didáctico, cada um deles com conhecimentos específicos; por outro, a tomada de decisões didácticas, isto é, as decisões que o formador toma no processo de ensino-aprendizagem (pré-activas, interactivas e pós-activas). (PACHECO, 2001, p. 26).

No entanto, admite-se que, em termos de área de conhecimento educativo, ambas as abordagens são importantes para a constituição dos currículos de formação. Nestes termos, eis a necessidade de explicitar a seguir como esse processo se efetiva no tocante às decisões referentes aos quatro desenhos curriculares dos CLPe no Brasil e, posteriormente, como elas influenciam o desenvolvimento curricular dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFC.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA INTER-RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

No documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017), de autoria das professoras Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ/Universidade Estácio de Sá – Unesa) e Rita de Cássia Frangella (UERJ) em colaboração com a associada Elizabeth Macedo (Uerj), encaminhado ao CNE para explicitar a posição da entidade, contrária às proposições expressas no documento acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produzido no contexto das audiências públicas, destaca-se que é preciso falar sobre a história da luta democrática empreendida pelos profissionais da educação em favor da sua participação nas discussões acerca das propostas de formação de professores no contexto da redemocratização no Brasil, na década de 1980, que desdobrou-se na criação na Anfope[23].

No mesmo documento (2017), as autoras expressam que,

> [...] se é para rememorar, não esqueçamos que o que defendíamos era que a base comum nacional [BCN] – e a ordem das palavras importa aqui – era a docência, dando protagonismo aos professores, o que é negado nessa Base [de 2017].

[23] De acordo com Saviani (2007, p. 122): “O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação materializou-se por ocasião da realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, quando foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Esse comitê transformou-se, em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE – que, por sua vez, em 1990, se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope – que continua em atividade.”

Base esta em que o rol de conteúdos para a Educação Básica já está expresso de forma prescritiva. Nesse sentido, o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (2017) passou a influenciar diretamente os currículos dos cursos de formação de professores.

Em consonância com o que as autoras expuseram, traz-se ao diálogo Saviani (2007), que afirma, no texto **Pedagogia: o Espaço da Educação na Universidade,** que a mobilização dos educadores foi um marco importante para manter vivo esse debate, assim como para articular e socializar experiências realizadas em diferentes instituições, mantendo a vigilância sobre as medidas de política educacional em relação à formação expressa nos currículos dos CLPe.

Destaca-se que foi nessa I Conferência Brasileira de Educação (CBE) que a proposição da docência como eixo de apoio à formação dos professores foi desenvolvida pelos educadores, a qual prevaleceu nas atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) e nos PPCs dos CLPe de todo o país.

Segundo Saviani (2007), uma posição de concepção e uma importante proposição foi a segunda ideia, que se expressou na **base comum nacional** com efeito:

> [...] foi se fixando o entendimento que "base comum nacional" não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembleia de educadores. Deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2007, p. 123).

Como se observa, a proposição dos educadores (1980), em relação à BCN nada tinha a ver com uma parte comum do currículo ou com um currículo mínimo, demonstrando claramente uma divergência

entre o proposto pelos educadores e o que está expresso no art. 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a saber:

> [...]a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Outro ponto que merece destaque na proposição dos educadores (1980), é a forma de constituição e construção dessa BCN, que fluiria do contexto educacional, pelas análises, debates e experiências da comunidade acadêmica e escolar, para alcançar minimamente um consenso em torno dos elementos fundamentais que deveriam embasar a formação de um professor consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação, visando à transformação da sociedade brasileira. A multiplicidade de realidades exige que se valorizem o local e suas produções, os processos de negociação de sentidos que ocorrem nas escolas e nas redes. Concorda-se com Oliveira, Frangella e Macedo (2017), ao expressarem que qualquer proposta curricular precisa respeitar essas existências, reconhecendo que as escolas não são um campo vazio, mas realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente, invenções, práticas e inovações curriculares, onde existe, portanto, produção de saberes.

Em resumo, quando o desenho curricular passa a ser decidido apenas pela gestão do Estado, será expresso nos currículos dos cursos de formação um modelo de desenho curricular tecnicista e racionalista, evidenciando seu compromisso com uma compreensão ultrapassada de currículo, bem como uma concepção equivocada da linguagem, “[...] que enfatiza a centralidade da dimensão instrucional, para a definição do conhecimento a ser ensinado”, sobrepondo-se “[...] a outras dimensões do processo pedagógico, ignorando a vasta produção do campo de pesquisas em currículo” (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017, p. 3).

A afirmação de Oliveira, Frangella e Macedo (2017) nos estimula a pensar sobre a política da educação brasileira e sua concepção na primeira década do século XXI, a expressar aqui crítica feita por Frigotto (2011), ao afirmar que a busca por uma concepção mercantil de educação transfere à escola os métodos do mercado, pois é necessária, no campo curricular, a análise de todos os agentes que influenciam a

construção de uma política curricular, seja no âmbito do Estado, da gestão ou em âmbito local.

Mediante essa afirmação e os argumentos mencionados nos parágrafos anteriores, as autoras fundamentam sua opinião na necessidade de fomentar a construção de currículos a partir das análises e reflexões dos agentes internos pertencentes ao contexto educacional, como também no respeito aos currículos existentes e aos seus criadores: professores, alunos e escolas. Nesse viés, está-se de acordo com Oliveira, Frangella e Macedo (2017), ao expressarem que o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, bem como o direito de aprender, transcende os direitos/deveres à aprendizagem de conteúdos definidos previamente pelas autoridades educacionais.

Somos profissionais do direito à educação, da garantia do direito à educação. Infelizmente, isso não está presente nos CPe, nem nos cursos de licenciatura. Os CPe deveriam pautar-se por este ideal: formar profissionais com consciência ética de serem profissionais de direitos (ARROYO, 2011, p. 36).

Estudos da Fundação Carlos Chagas, apresentados por Arroyo (2011, p. 33), demonstram que os(as) estudantes que frequentam o CLPe são, na maior parte, mulheres com renda entre 3 a 6 salários mínimos, ou seja, vêm lá de baixo da pirâmide social. O autor destaca que essa característica pode ser positiva para o futuro profissional, pois, ao trabalharem com alunos da periferia, com o povo do campo, se mantiver fidelidade às suas origens, esse contato pode ajudar os professores a ter uma visão um pouco menos negativa dos educandos populares com os quais trabalham ao formar o licenciado em Pedagogia.

À luz dessas considerações, a presente pesquisa requer a definição de uma perspectiva de currículo e de desenvolvimento curricular. Assume-se posição favorável à perspectiva crítica do currículo, que o entende como uma unidade histórica e política, resultado das correlações de forças dos agentes externos e internos envolvidos em sua elaboração, implantação e implementação, considerando os aspectos sociais do contexto em que está inserido e suas desigualdades. Nesta perspectiva, “[...] o currículo nacional é um mecanismo de controle político do conhecimento” (APPLE, 1994, p. 80). Ele não tem uma única definição; é rico em sentidos, possibilitando aos sujeitos produzir seus conhecimentos culturais a partir da relação com as práticas curriculares propostas no desenvolvimento dos currículos das IES responsáveis pela oferta de cursos de licenciatura, ou seja, cursos de formação de professores.

Para Hypolito e Ivo (2011, p. 209), na perspectiva das teorias críticas, o currículo é visto como um espaço de poder ao qual uma série de características sociais e políticas são incorporadas. Nesse sentido, o currículo é também uma expressão capitalista, reproduz culturalmente as estruturas sociais, distribui desigualmente o conhecimento escolar e tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista, levando os curriculistas a identificar as relações entre conhecimento e poder.

A concepção crítica de currículo que fundamenta a presente pesquisa propõe um caminho a ser percorrido para a formação do sujeito, iniciado pela legislação curricular de âmbito nacional, que transversaliza o currículo proposto, até chegar ao currículo em desenvolvimento nos cursos de formação, ou seja, o currículo em ação, desenvolvido em seus múltiplos aspectos, para além das DCNCLPe, de suas propostas e currículos. Nesse viés, está-se de acordo com Sacristán ao expressar que:

> O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que há se comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

No contexto atual, no campo educacional e de formação de professores, é necessário um currículo inspirado pela responsabilidade

social de propiciar o desenvolvimento intelectual crítico, a consciente análise e a reconstrução da própria gênese histórica do currículo.

Para esta pesquisa, na análise dos quatro modelos do CPe, entende-se que o currículo é constituído por decisões/orientações político-administrativas (leis, diretrizes, orientações de âmbito nacional); de gestão, das redes de ensino (em âmbito estadual e municipal) e das próprias escolas (em âmbito local); e dos professores na sua relação com os alunos em sala de aula (agentes internos), mediatizado pela ação humana, ou seja, pela vida dos sujeitos que nele operam em cada uma das diferentes fases do seu desenvolvimento. Portanto, entende-se o currículo como:

> [...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18).

Nesse ponto de vista, é fundamental para a transformação do presente currículo do CPe a análise de cada um dos seus processos, principalmente seu currículo oficial e avaliado, pois nessas fases é possível perceber se o processo de formação inicial praticado neste curso está dando conta da sua proposta para a formação do perfil do egresso e, principalmente, se o professor tem a formação necessária para a atuação como pedagogo na Educação Básica, nas atividades de gestão e nos demais campos de atuação dessa profissão. Para Sacristán (2000, p. 102), “[...] se não entendermos este caráter processual, condicionado desde múltiplos ângulos, podemos cair na confusão ou numa visão estática e histórica do currículo”.

O desenvolvimento do currículo do CPe e de seus conhecimentos curriculares foi historicamente permeado por aspectos e elementos oriundos dos contextos político, econômico, social, cultural e administrativo, que, no seu conjunto, determinaram as propostas

pedagógicas e curriculares do percurso formativo dos acadêmicos em certo tempo/espaço. Por isso, o interesse, neste trabalho, de imergir nas análises destinadas à compreensão de cada um dos quatro marcos legais que constituíram os desenhos do CPe no Brasil. Em suma, "[...] a formação inicial de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e dever ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino". (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

A propósito, cumpre ressaltar que o aporte teórico explicitado neste capítulo forneceu os subsídios para análise e compreensão do modo como foram constituídas essas propostas pedagógicas e curriculares, a partir do exame de cada decisão político-administrativa, das decisões da gestão da instituição educacional e, principalmente, da realização do currículo, que ocorre pela mediação do professor com os estudantes na sala de aula, ou seja, no contexto das decisões locais.

Ancorada nessas proposições, destaca-se que a presente pesquisa busca desvelar as concepções de formação de professores e de currículo, bem como a compreensão de Pedagogia insculpidas nas propostas e Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006b) e nos CLPe do IFC, a fim de constatar se os currículos prescritos nos PPCs analisados cumprem com a legislação educacional no tocante à constituição pertinente à formação inicial de professores nos CLPe do Brasil.

Nesse sentido, subscreve-se o que expressam Moreira e Candau (2007) a respeito de os currículos serem orientados pela dinâmica da sociedade e os currículos propostos nos PPCs não constituírem conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, pois se tratam de uma construção feita por meio da seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, de conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Segundo Pacheco (2006), a formação inicial de educadores e professores para o Ensino Básico e Secundário relacionada ao desenvolvimento de competências no campo curricular surge de uma forma mais eficiente. O perfil de desempenho contempla diversas competências curriculares e integra a seguinte definição de currículo: entende-se por currículo o conjunto das aprendizagens que, em um dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como socialmente necessário a todos, cabendo à escola garanti-lo.

Por conseguinte, no quarto capítulo, apresenta-se a análise dos quatro desenhos dos CPe no Brasil à luz da legislação educacional brasileira, em especial a referente ao CPe, no recorte temporal de 1939 até 2006. Para as análises propostas, serão utilizadas as unidades e categorias definidas e expressas no percurso metodológico da presente pesquisa.

3.2.1 Contexto histórico da formação de professores no Brasil: premissas entre o Ensino Normal de nível médio e o Ensino Superior

> Somos feitos de tempo, de memória, de cultura, de história, de educação e estamos mergulhados em um contexto histórico-social concreto. Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos. (ARANHA, 2006, p. 19).

Neste tópico, pretende-se rememorar a história da formação de professores no Brasil, que tem, desde a sua gênese, a influência de acontecimentos socioculturais relacionados com as teorias e com o contexto histórico-social do momento em que foram constituídas.

Não significa, porém, que essa concordância seja entendida como simples paralelismo entre fatos educacionais, sociais e políticos. Na verdade, as questões da educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. “A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.” (ARANHA, 2006, p. 24-25).

Nesse sentido, destaca-se que o debate sobre a formação inicial de professores em nível superior ganhou notoriedade no campo educacional nas duas últimas décadas devido a diferentes aspectos, tais como: i) novas experiências; ii) cursos de formação em nível superior; iii) avanço nas produções acadêmicas sobre a temática; iv) movimento de transformação da Escola Normal; e v) reestruturação curricular das Escolas Normais e dos Cursos de Pedagogia (ARANHA, 2006; ROMANELLI, 2013; SAVIANI, 2009; SEVERINO, 2003; SCHEIBE, 2003; e TANURI, 2000). Desse modo,

> [...] a história resulta da necessidade de reconstruirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção dos fatos considerados relevantes e que são interpretados a partir de métodos diversos. (ARANHA, 2006, p. 20).

Tendo-se isso em vista, interessa rememorar, na história da educação brasileira, quais determinações políticas, históricas, sociais, econômicas e culturais estiveram e estão postas em xeque em cada momento e modelo de formação inicial de professores, assim como que forças influenciam ou não a constituição das políticas curriculares de formação de professores no Brasil, mais especificamente a constituição das Escolas Normais e dos Institutos de Educação e, posteriormente, daquelas universidades que passaram a ofertar a formação inicial de professores em nível superior. Os seres humanos estão em constante relação com o social e "[...] não nos compreendemos fora da nossa prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto" (ARANHA, 2006, p. 19).

Ao rememorar a história da educação no Brasil, destaca-se que a história da formação inicial de professores no nosso país está imbricada com a oferta dos Cursos Normais, os quais, inicialmente, formavam professores para aturarem no Ensino Primário.

No contexto brasileiro, as políticas educacionais relacionadas à formação inicial de professores, na sua gênese, receberam uma influência dos povos europeus, mais especificamente dos portugueses e dos espanhóis, que colonizaram o Brasil a partir do ano de 1500, e, posteriormente, dos Estados Unidos da América – EUA. Na perspectiva de Aranha (2006), é fundamental, nos estudos das Ciências Humanas, compreender a história da educação para poder interpretar as fontes e melhor compreender o passado e o presente referente ao campo da formação inicial de professores no Brasil.

O debate sobre a questão da formação de professores vem crescendo nas últimas décadas, no mundo e no Brasil, mais especificamente a partir da promulgação da República Federativa do Brasil, em 1889, destacando-se, nesse processo, as influências do campo de desenvolvimento do conhecimento pedagógico e do campo da valorização dos profissionais da educação.

Com relação aos aspectos históricos, está-se de acordo com a epígrafe inicial de Aranha (2006), em que o autor afirma que somos seres históricos, feitos de história, cultura e educação, emergidos em um

contexto histórico-social que é modificado de acordo com os acontecimentos que ocorrem no tempo, somos produtores de cultura ao longo dos períodos históricos da educação.

Para Aranha (2006), a formação de professores recebeu indicativos de sua necessidade por Comenius, já no século XVII. Mais adiante, no século XIX, a importância da formação de professores emergiu após a Revolução Francesa, em razão de um forte problema relacionado à baixa instrução popular, que atrapalhava o desenvolvimento econômico e social necessário para aquele contexto, surgindo, assim, as primeiras Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores, cujo foco de atuação seria ensinar a população com vistas ao desenvolvimento daquela sociedade, em atendimento às demandas específicas daquele período histórico.

Considerando sua atuação nos diversos níveis do sistema de ensino, a questão da formação dos profissionais da educação é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação, em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional se encontra, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo (SEVERINO, 2003, p. 71).

Por outro lado, é preciso ter em mente que a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação específica dos professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida em sociedade. O que constitui, pois, a característica referencial do trabalho educativo, é a educabilidade, na qual à docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva (SEVERINO, 2003, p. 73).

Pretende-se, por conseguinte, apresentar como se constituiu a história da formação inicial de professores no Brasil para compreendermos as atuais políticas curriculares e de formação de professores do nosso país. Cabe destacar que no Brasil Colônia a instrução era realizada pelos jesuítas, que catequizavam os indígenas e os colonos que aqui habitavam. O Estado começou a preocupar-se com a formação inicial de professores após a independência do país, em 7 de

setembro 1822, momento em que houve a necessidade de proporcionar instrução popular para o desenvolvimento do país.

Articulando-se as questões das políticas educacionais e das transformações na sociedade nos séculos XIX, XX e XXI, segundo Saviani (2009, p. 143-144), é possível identificar seis períodos distintos na história da formação de professores no Brasil:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais; 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo; 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No Brasil, no que concerne à formação inicial de professores no período colonial, não há registros de políticas estatais destinadas nesse sentido. A questão começa a despertar uma maior apreensão por parte do Estado somente nas décadas finais do século XX. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, Lei nº 105, de 12 de maio de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida pelos países europeus: a criação de Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. O mesmo caminho foi seguido pela maioria das províncias brasileiras ainda no século XIX. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Conforme Saviani (2009), cabe destacar que a primeira Escola Normal foi fundada em 1835, a Escola Normal de Niterói, a qual entrou em funcionamento com apenas um professor e poucos alunos e buscava fazer com que os mestres aprendessem a aplicar o método de ensino mútuo, que priorizava as atividades de ensino oral, de repetição e, principalmente, de memorização.

Para Aranha (2006), no século XIX, a sociedade não priorizava a educação. Pagava-se mal, não se oferecia apoio didático adequado, e os professores eram contratados sem formação profissional específica, partindo-se do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico que subsidiasse a atividade docente. Nesse período, entre os anos de 1868 e 1876, sob a direção do jornalista Alambary Luz, a Escola Normal de Niterói modernizou-se, enriquecendo e ampliando seu currículo e a aprendizagem da metodologia pedagógica, ao implementar, no Brasil, as novidades advindas da Europa e dos Estados Unidos, que enfatizavam o ensino intuitivo.

De acordo com a autora (2006), no início, as escolas de Ensino Normal eram destinadas apenas aos homens. Somente com o passar do tempo as mulheres começaram a frequentá-las, mas, após certo período, já ocupavam a maioria das vagas, pois a docência permitia que conciliassem o trabalho com as responsabilidades da vida doméstica e familiar.

Nesse momento histórico, a partir da promulgação do Império, em 25 de março de 1824, a exigência em relação à formação passou a ser, de certa forma, mais discutida, na esteira da ideia que elege a educação como uma das obrigações do Estado. Assim, a educação passou por um momento de crescimento, aumentando, concomitantemente, a demanda em torno da formação de professores no país.

O período se destaca também pela questão da desvalorização social e financeira da carreira docente, panorama ao qual a inserção da mulher na docência está atrelada. Com um novo projeto de Nação (escolanovista), surgiu a necessidade de preenchimento dos espaços na área da educação, nos quais a mão de obra feminina configurou-se como contingente acessível em razão da grande oferta e também pelas características femininas cultivadas à época (maternidade, docilidade, submissão). Essa abordagem, na perspectiva adotada por este trabalho, representa um equívoco no que tange à valorização profissional da mulher no contexto educacional.

De acordo com o relato de Saviani (2009), em um primeiro momento, o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas

matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, nas quais se preparava os professores para ter domínio sobre aqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Após, entre os anos de 1890 e 1932, ocorreu uma expansão no padrão das Escolas Normais instituídas em São Paulo, em que prevaleceu a ideia de que, para formar professores, era necessário centrar o ensino em saberes práticos, ou seja, assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática. Esse modelo prevaleceu até o período de 1932-1939, quando ocorreu a organização dos Institutos de Educação, período já elucidado na primeira parte desta pesquisa, no qual fora criada a primeira Universidade do país, em 1932, e, posteriormente, em 1939, a oferta de cursos de bacharelado para a formação inicial de professores em uma Universidade; logo após, o curso de Didática, que formava o licenciado.

Como já mencionado anteriormente, a formação inicial de professores em nível superior no Brasil nasceu primeiramente em um curso de bacharelado. Somente com a LDBEN/1961 essa formação começou a ser efetivada, restrita aos cursos de licenciatura. Uma nova fase se abriria com o advento dos Institutos de Educação.

Segundo Tanuri (2000), recrudescem as discussões sobre as propostas pedagógica e os saberes proporcionados na oferta dos cursos de formação de professores nas Universidade e nos Institutos Superiores de Educação (ISE).

Para analisar a constituição histórica da formação inicial de professores no Brasil, torna-se de suma importância rememorar os aspectos históricos relacionados ao processo de formação nesse período, na expectativa de que eles possam oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da Escola Normal e das questões atuais sobre a formação dos professores.

Para Saviani (2009), a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal (DF), concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, e do Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova, marca uma nova fase na educação brasileira, pois esses espaços foram concebidos como de cultivo da educação, nos quais se dava prioridade não apenas ao objeto do ensino mas também à pesquisa. Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 84), as duas experiências “[...] foram possibilitadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), que instituiu o sistema universitário como

forma preferencial para a organização do ensino superior fixando suas finalidades".

Com a reforma instituída pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Segundo Scheibe e Durli (2011), a experiência realizada na USP ocorreu entre 1934 e 1938, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (Ieusp), incorporado pela sua Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tendo o Ieusp dado continuidade ao que ocorria nos Cursos Normais anteriormente existentes, mantendo até certo ponto o caráter técnico e profissionalizante na formação dos profissionais para o magistério.

Seu currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) Biologia Educacional; 2) Sociologia Educacional; 3) Psicologia educacional; 4) História da Educação; 5) Introdução ao Ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (BRASIL, 1939).

Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia:

> [...] a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

A organização pedagógica e a estrutura física do Ieusp traziam uma significativa proposição de formação de professores para o ensino primário, visto que ela proporcionava ao futuro professor a possibilidade de experimentação teórica e prática no mesmo ambiente educacional.

No mesmo período, houve outra experiência de formação de professores significativa, segundo Vidal (2001), a Universidade do Distrito Federal (UDF), instalada por Anísio Teixeira em 1935, constituída também por uma Escola de Professores, na qual ocorria experimentações e testes de novos métodos e teorias de estudos sobre a criança e o adolescente, a fim de proporcionar a constituição de uma ciência pedagógica adaptada às condições brasileiras e, assim, participar da construção de uma nova cultura profissional docente.

Infelizmente, segundo Scheibe e Durli (2011), essas duas experiências implementadas na década de 1930 foram abortadas pelo golpe de 1937, pois as IES sofreram forte repressão por parte do governo. A USP teve seu projeto inicial modificado com o esvaziamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a extinção do Ieusp. Em seu lugar, foi criada uma seção de Educação na Faculdade de Filosofia, o que alterou significativamente seu projeto de formação de professores. Também a UDF foi extinta em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil, subordinada à Faculdade Nacional de Filosofia. E a Escola de Educação foi excluída da nova estrutura. Em suma, para Scheibe e Durli (2011, p. 86), "[...] tais experiências, voltadas à formação de professores para a escola primária no ensino superior, foram pioneiras e prospectivas na discussão sobre o Curso de Pedagogia ocorrido nas últimas décadas".

Ao analisar as propostas dos dois primeiros Institutos de Educação com relação à oferta de formação inicial de professores em nível superior, destaca-se que tanto a organização curricular do Instituto de Educação do Distrito Federal quanto a do Instituto de Educação de São Paulo possuíam uma composição que incorporava a docência como base de formação. Ambas firmavam em sua organização curricular e física uma perspectiva que interligava os caráteres científico, teórico e prático dos processos educativos. Tratava-se de um modelo pedagógico-didático de formação inicial de professores que corrigia as imperfeições pedagógicas das velhas Escolas Normais, nas quais se oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e um outro de ciências, considerado quantitativamente mais importante para a formação desses profissionais.

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2011), com relação à formação de professores no período de 1930 até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, embasados nos autores da História da Educação no Brasil, destacam-se as grandes transformações político-econômicas e sociais pelas quais o país passou a partir de 1930, reflexos da profunda crise internacional na economia.

A sociedade brasileira, até então de feitio agrário-rural, urbanizou-se e industrializou-se. Com isso, ocorreu a aceleração do capitalismo industrial e a introdução de novas formas de produção, gerando a necessidade de educar e instruir a população, em especial os operários, para que pudessem operar a maquinaria das indústrias que estavam em ampla expansão no país. Nesse processo, os intelectuais chamados de pioneiros, inspirados pela Educação Nova, vinham lutando, desde a década de 1920, pela expansão da escolaridade pública,

gratuita e laica, pois, nesse período histórico da educação brasileira, era predominante, nas escolas públicas e particulares, as ordens religiosas, ou seja, o catolicismo. (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011).

Cabe destacar que, nesse período, pela primeira vez, o Brasil começava a se preocupar com a instituição de um sistema nacional de ensino para as escolas primárias, modelo esse de influência europeia. Assim, a gênese da história da educação e da política de formação de professores no Brasil teve como objetivo desenvolver a economia nacional por meio da oferta de mão de obra especializada, que soubesse ler e contar. Nesse sentido, o projeto de modernização nacional da educação influenciou uma política de valorização humana, visando à produção e à integração nacional.

Ao considerar as duas experiências como pontos de avanço na história da formação de professores no Brasil, destaca-se seu fim, dado a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que criou, no DF, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, conferindo-lhe organização definitiva. Ela suprimiu a proposta inicial do Instituto de Educação do Distrito Federal, fundado no Rio de Janeiro (RJ), e do Instituto de Educação de São Paulo, pois dava ênfase à formação teórica no bacharelado, deixando de lado a perspectiva da pesquisa, uma que vez que instituía o **esquema 3+1**.

Essa medida suscitou perdas para o campo da formação inicial de professores, pois, com a substituição da prática de ensino através de observação, experimentação, participação e com o fim dos espaços físicos de suporte ao caráter prático do processo formativo (jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; instituto de pesquisas educacionais; biblioteca central de educação; bibliotecas escolares; filmoteca; museus escolares; radiodifusão), espaços importantes para a realização das práticas de formação nessas Universidades, ocorreu a supressão dessa excelente proposta pedagógica de formação inicial de professores.

Assim, cabe observar que,

> [...] ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia ofertar uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com base nos autores que fundamentam teoricamente este estudo, elucida-se que a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, de 1939 em diante, passou a ser considerada uma instituição de referência para as demais universidades de nível superior, e o modelo instituído pelo **esquema 3+1** foi adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia de todo o país. A organização da formação de professores nesse modelo ocorria da seguinte forma: três anos para o estudo das disciplinas específicas, ou seja, dos conteúdos cognitivos para formar os professores que atuariam nas várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e um ano para a formação didática dos professores que iriam exercer a docência nas Escolas Normais.

Nesse período, o Estado assumiu na educação o papel antes ocupado pela Igreja Católica, impulsionado pelo movimento escolanovista, que defendia a escola laica, o que veio a ser consolidado pela legislação com a promulgação da primeira LDBEN, Lei nº 4.024/61, na qual o processo de formação foi atrelado ao Estado, que, por sua vez, está ligado a interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes, interferindo no processo de formação.

Dessa forma, foi posta em debate a questão de que as IES, ou seja, as Universidades, foram aos poucos assumindo a obrigação pela formação dos professores, considerando-se que essa instituição no Brasil era extremamente nova (fim da década de 30) e os processos de formação de professores para a escola primária passaram pelo movimento de transição entre o curso Normal e o de Pedagogia.

Destaca-se também que, nesse período, houve modificações nos processos de formação, com habilitações específicas para a formação do professor pedagogo, e modificações nos tempos de oferta desses cursos. Com o passar dos anos, essa formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou a cargo mais especificamente do Curso de Pedagogia.

De igual modo, é preciso mencionar também o relacionamento desse movimento com o currículo, no qual se evidencia que as mudanças curriculares se dão em torno dos interesses da demanda política, econômica e social, ou seja, de acordo com as necessidades emergentes é que se pensaria como proceder em relação à preparação dos professores.

Nesse sentido, Therrien e Loiola (2001) afirmam que, nas últimas décadas do século XX, o campo educacional foi marcado por reformas carregadas de propostas inovadoras. O binômio poder e saber, nas

sociedades contemporâneas, gerou novos contextos para o campo educacional, mais acentuadamente a partir da década de 1970.

Entre as reformas implementadas pelo Regime Militar, ocorreu a organização do Ensino Superior, decorrente da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplando a Escola Normal. Ambas as leis exerceram influência sobre os processos de constituição dos currículos dos cursos de formação inicial de professores no país. A Lei nº 5.540/68 reestruturou o currículo do Curso de Pedagogia, que passou a ter habilitações técnicas, formando, a partir de então, o professor para atuar nos cursos de Magistério e o professor primário em nível superior. Já a Lei nº 5.692/71, por sua vez, modificou o ensino do segundo grau (assim denominado na época), instituindo, dessa forma, a profissionalização obrigatória e a formação de especialistas e professores para o Curso Normal, que passou a ser feita exclusivamente nos Cursos de Pedagogia.

No Brasil, a partir dos anos 1980, o movimento geral de reformas educacionais encontrou forças impulsoras, principalmente após as mobilizações em torno dos debates sobre o capítulo da Educação na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e, em 1990, através dos embates políticos da elaboração da LDBEN, Lei nº 9394/96.

Nesse sentido, a questão sobre formação de professores ganhou maior visibilidade no Brasil, principalmente nas décadas finais do século XX. Sob o pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores era prioridade na educação brasileira, no início do século XXI (MELLO, 2000), é possível observar uma série de políticas implementadas no país, especialmente na formação de professores.

Severino (2003) afirma que não está em questão posicionar-se sobre qual deve prevalecer, pois entende que é justamente nessa contraposição que reside o problema. Essa dicotomia contrapõe duas dimensões igualmente imprescindíveis para a formação de professores: forma e conteúdo. O desafio não é, portanto, ter que escolher se o **que ensinar** é mais importante que **como ensinar**, ou vice-versa, mas sim pensar em como articular essas dimensões, hoje muitas vezes contrapostas.

Desse modo, há que se considerar a contribuição dos autores da área da Educação e da História da Educação no Brasil na análise dos modelos dos desenhos curriculares do Curso de Pedagogia, pois, por meio dessa história, que abarca questões econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, torna-se possível desnaturalizar as práticas, as legislações e as ideias educacionais. Por conseguinte, é fundante a

compreensão dos quatro modelos de desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia a partir da História da Educação, pois os projetos educativos não nascem do vazio, mas, sim de proposições de diferentes grupos sociais inseridos em circunstâncias temporais específicas.

Segundo Scheibe e Bazzo (2016, p. 242-243):

> Desde o início de nossa história republicana, portanto desde o final do século XIX, não se apresentaram rupturas ou fortes descontinuidades no que diz respeito às políticas de formação dos professores no país, mas houve, sim, mudanças de maior ou menor expressão na organização de seus sistemas de ensino, tanto em âmbito federal, como estadual e municipal, resultado de processos políticos mais ou menos definidores de novas institucionalidades. De qualquer forma, uma mudança importante foi o fato de se exigir uma formação de maior nível, ou seja, passou-se de uma formação em cursos de nível médio, que caracterizou fortemente toda a metade do século XX, para uma formação de nível superior, que, ainda hoje, se apresenta como um desafio a ser vencido.

Após rememorar a constituição história do desenvolvimento da educação no Brasil e analisar cada período, passa-se à constituição dos modelos de formação inicial de professores para a escola primária. Cabe destacar que o primeiro modelo surgiu nas Universidades e se destinava à formação inicial dos professores secundários, privilegiando em seus currículos os conteúdos culturais-cognitivos. Nesse modelo, a formação inicial do professor se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. Dessa forma, não era dada importância ao desenvolvimento pedagógico-didático dos futuros professores. Essa opção curricular

> [...] se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Esse modelo era contemplado nas instituições denominadas Escolas Normais e, mais tarde, devido a iniciativas particulares de algumas Universidades, passou a ser abordado também nas propostas pedagógicas dos cursos superiores que formavam os professores secundários.

Posteriormente, no período de 1940 a 1950, passou a fazer parte da organização curricular das IES que formavam os professores no curso bacharelado, com o esquema **3+1**, que privilegiava três anos de estudos de conteúdos culturais-cognitivos e, após, um ano de estudos de conteúdos didáticos-pedagógicos para a formação do professor licenciado.

Em 1960, foi aplicado também na formação dos bacharelados, contemplados pelos conteúdos das matérias pedagógicas do departamento de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1970, implementou-se a formação contemplando matérias dos conhecimentos cognitivos e dos conhecimentos pedagógicos, formando o licenciado, mas a efetiva interlocução na formação do futuro professor não acontecia na prática, pois o curso passou a ofertar habilitações específicas (administrador escolar, orientador e supervisor escolar) devido à necessidade do mercado de trabalho, currículo este desenvolvido nos CLPe das faculdades de educação e que esteve em vigência até a promulgação das DCNCLPe, em 2006.

Com base nos momentos históricos explanados acima, tendo-se em vista o objetivo de discutir e analisar os modelos de formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, pode-se afirmar que as Escolas Normais, ao longo do século XX, mais especificamente até a década de 1960, expressaram a predominância do modelo pedagógico-didático, integrando forma e conteúdo no seu desenvolvimento de ensino.

Dessa forma, com a promulgação das DCNCLPe, em 2006, é possível afirmar que um novo modelo foi instituído, baseado na concepção contemporânea de formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre isso, Scheibe (2003, p. 173) explana:

> As novas diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica no Brasil, componentes de um novo modelo de formação que tem base na criação de uma nova agência de formação de professores, o instituto superior de educação, foram gestadas no âmbito da Lei de

> Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Por isso mesmo, precisam ser vistas como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação, entre outros dispositivos legais. No seu artigo 62, a nova lei determinou que: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Evidencia-se que, pela perspectiva aqui adotada, a solução para uma formação integral dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil não está na justaposição de conteúdos cognitivos específicos da área de formação com os conteúdos didáticos-pedagógicos, mas, sim em uma prática pedagógica e curricular que dê conta de formar um profissional que consiga atuar de forma significativa nos reais problemas de aprendizagem enfrentados pelos estudantes da Educação Básica em nosso país.

Para Severino (2003, p. 83),

> [...] o currículo de todas as áreas de formação profissional, para além de um eixo disciplinar relacionado a seu campo de especialização científica ou técnica, precisa dispor de Eixos Complementares Integrados, do campo antropológico, do campo sócio-histórico e do campo filosófico.

É nesse contexto histórico que se definiu a constituição dos quatro modelos de desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia, que, a partir de 2006, passou a tratar das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da educação. Conforme esclarece Scheibe (2003, p. 172-173):

> A área da educação, ou seja, da pedagogia como campo de conhecimento próprio passou a ser fundamentada de forma mais concreta como concepção de ciência da prática educativa. Cresceu o entendimento do papel da escola na socialização e produção do conhecimento, aumentando a disputa pela ingerência nesse local

> como campo ideológico. É evidente a influência dessas questões sobre a promoção de uma profissionalização mais consistente para a área, com apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos profissionais: assim como nas demais profissões, o professor deve possuir saberes eficientes que lhe permitam organizar, intencionalmente, as condições ideais de aprendizagem para os alunos. Os impasses históricos quanto ao estatuto teórico do conhecimento na área da pedagogia fizeram-se sentir na história da profissionalização (ou desprofissionalização) dos educadores.

Ao longo da História da Educação no Brasil, apresentaram-se como aspectos desafiadores para os cursos de formação inicial de professores: as questões acerca da profissionalização e da qualificação dos profissionais da educação; a superação dos problemas da dicotomia entre teoria e prática, da separação entre ensino e pesquisa, do tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, da falta de integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas; e o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões práticas encontradas pelos professores no contexto das instituições educacionais.

Nesse sentido, ao analisar os desenhos curriculares dos PPCs dos CLPe dos IFs, buscou-se perceber os avanços ou retrocessos em relação aos aspectos desafiadores para o campo da formação inicial de professores no Brasil.

Durante o período de quase duas décadas, houve, no Brasil, vários encontros de professores e profissionais da educação para pensar e discutir os rumos da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Nesses processos de discussão, chegou-se à conclusão de que a dimensão da docência precisa ser a base da formação de todos os professores, ou seja, deve estar contemplada como princípio em todos os cursos de licenciatura, em especial nos de Pedagogia, os quais se consolidarão através de uma Base Comum Nacional[24] para a formação dos profissionais da educação.

---

[24] "O conceito de Base Comum Nacional (BCN) supõe que haverá uma fundamentação comum para todos os cursos de formação do educador, considerando a docência - entendida como trabalho pedagógico - o maior fator de identidade profissional de todo educador." (SCHEIBE, 2003, p. 176).

Conforme Scheibe (2003), referindo-se a essa BCN, no documento final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope (2000), colocou-se para a formação de profissionais da educação os seguintes princípios:

> • *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola; • *Unidade entre teoria e prática*, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; • *Gestão democrática da escola* - o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares; • *Compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; • *Trabalho coletivo e interdisciplinar* - processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar; e • *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras (SCHEIBE, 2003, p. 175-176).

Dessa forma, destaca-se que o atual modelo de formação inicial, promulgado pelas DCNCLPe em 2006, foi fruto de muitas discussões e disputas acerca das concepções relativas à formação do pedagogo. Nesse sentido, a partir de 2006, em todas as Universidades do país, os

currículos dos CLPe foram reestruturados para poder se adequar a essa legislação, que institui três dimensões para a formação do pedagogo.

Assim, esse profissional poderá atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, bem como na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. Por isso, o CLPe tornou-se o responsável pela formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Para Scheibe (2003), o CLPe foi planejado como uma graduação plena pelos educadores que participaram das discussões, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para a escolarização básica inicial, servindo também como base para outras funções do campo educacional, em uma perspectiva multidimensional, que rompendo com a tradição tecnicista.

De acordo com o instituído pelas DCNCLPe de 2006, a organização dos currículos dos CPe prevê um desenvolvimento curricular planejado para contemplar uma proposta multidimensional. Há, na sua organização, uma interlocução entre os conteúdos básicos, relativos ao contexto histórico e sociocultural, e os conteúdos da parte diversificada ou de aprofundamento, os quais podem ser da própria formação básica ou ainda da atuação profissional definida pelas IES diante da possibilidade de flexibilização curricular na escolha da formação para o licenciado em Pedagogia.

Dessa forma, conforme os apontamentos de Scheibe (2003, p. 180), “[...] o Curso de Licenciatura é o lugar de formação do educador, como espaço de articulação entre formação de quadros para a docência e gestão da escola, produção e divulgação do conhecimento pedagógico”.

Conforme a referida autora (2003), na organização dos tempos e conteúdos, tendo em vista atender à exigência de duzentos dias letivos anuais, com quatro horas de atividades diárias, em média, é desejável que a duração de um curso de licenciatura seja de quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas, para que possa contemplar, de forma mais aprofundada, tanto a carga teórica necessária para a formação, como o desenvolvimento das práticas (PCCs) que aproximam o estudante da realidade social e profissional.

Nesse sentido, em relação às DCNCLPe aprovadas em 2006, ficou evidente, entre a proposta dos educadores e as diretrizes emanadas do CNE, a diferença de concepção sobre o que seja formar o educador.

Por conseguinte, ressalta-se que as análises aqui realizadas e as posições e concepções assumidas ao longo deste texto culminam com a

defesa de posições historicamente construídas pelas entidades da área da educação, como Anfope, Forumdir, ANPEd, Anpae, Fórum em Defesa da Formação do Professor, Fórum Paulista de Pedagogia e Diretórios Acadêmicos dos estudantes de Pedagogia, as quais têm papel de destaque no movimento nacional em defesa da formação de qualidade para os profissionais da educação, e cujas propostas explicitam a docência como a base da formação do pedagogo, e a ocorrência dessa formação, que se dá com a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao se assumir o caráter amplo do conceito de formação de professores, está-se de acordo com a assertiva de Severino (2003), que trata do fato de que só será assegurada ao professor a qualidade dos processos iniciais e continuados de sua formação e posterior atuação pedagógica quando lhe for proporcionado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade. Para tanto, esse complexo deverá traduzir competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política, propiciando ao futuro professor o exercício de sua função educativa no meio social a partir de sua inserção em um projeto educacional que dê conta das reais necessidades dos educandos, que avance na solução das problemáticas do sistema educacional brasileiro, principalmente no contexto da Educação Básica.

De acordo com o PNE, com vigência de 2014 a 2024, foram estabelecidas 20 metas e várias estratégias para a Educação Básica e o Ensino Superior, enfatizando a importância da valorização dos profissionais da educação, a qualidade e a avaliação da educação brasileira, as formas de gestão e financiamento da educação, inclusive o financiamento estudantil de cursos de licenciatura. Nesse sentido, em relação ao PNE (BRASIL/MEC, 2014a), destaca-se a Meta 15, que está relacionada ao tema da presente pesquisa:

> **Meta 15**: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior,

> obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

De acordo com o exposto, observam-se avanços significativos no âmbito da legislação para o campo da formação de professores, tendo em vista que a realização da Meta 15 traz progressos para as lutas e reivindicações dos profissionais da educação no que tange às políticas educacionais relacionadas à sua formação. As autoras Scheibe e Bazzo (2016) destacam que entre os princípios norteadores das DCNFP (BRASIL/CNE, 2015b) para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação estão: i) necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar; ii) a unidade entre teoria e prática na formação; iii) trabalho coletivo e compromisso social; iv) gestão democrática; e v) necessidade de avaliação e regulação dos cursos de formação.

Segundo Dourado (2016, p. 44), mesmo após a aprovação do PNE e das atuais DCNFP (BRASIL/CNE, 2015b), não há garantias de que as ações e as políticas propostas serão efetivamente postas em práticas pelo MEC, pelo CNE ou pelas instituições formadoras em seus PDIs, PPIs e, principalmente, nos PPCs destinados aos cursos de licenciatura, os quais devem propiciar aos futuros professores a experiência de uma formação inicial mais orgânica e articulada com o real contexto da Educação Básica no Brasil. Para tanto, devem contemplar um eixo norteador que busque o desenvolvimento de uma concepção de formação tendo como objetivo proporcionar uma sólida formação teórica e prática, que expresse a identidade institucional referente à proposta política educacional dos professores formados nessas instituições.

Na perspectiva de Dourado (2016, p. 45), as novas DCNFP (BRASIL/CNE, 2015b) enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao apregoar que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema de ensino e as instituições de Educação Básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

Essa perspectiva abre novos horizontes para a dinâmica formativa dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Para que se consolide a garantia do direito à educação aos grupos e sujeitos historicamente marginalizados, exige transformações na forma como as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior estruturam seus

espaços e tempos, suas regras e normas, e incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

Nesse sentido, crê-se que, para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNFP (BRASIL/CNE, 2015b) estabeleceram como ponto fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projetos de formação com identidade própria, em consonância com o PDI, o PPI e o PPC.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2015 (BRASIL/CNE, 2015a), a formação inicial do profissional do magistério da Educação Básica em nível superior deve contemplar a formação para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na Educação Básica adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, garantindo acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógicas e atividades afins, estabelecendo que a formação inicial de profissionais para o magistério será ofertada, preferencialmente, na forma presencial.

Além disso, a LDBEN/1996 afirma que a formação deve ser feita com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural. Tal perspectiva permite afirmar que essa concepção de formação traz desafios para a carreira dos professores desse nível de ensino, pois são bastante amplas as possibilidades de atuação desses profissionais, os quais poderão desempenhar seus trabalhos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Na perspectiva de Dourado (2016), a nova política nacional direcionada à formação de professores, pedagogos e demais profissionais que atuam na Educação Básica assegura uma coerência com as Diretrizes Nacionais do CNE, com os processos de avaliação da Educação Básica e Superior, com os programas e as ações supletivas do MEC e com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, inclusive as proposições que tratam da iniciação à docência por meio de residência pedagógica:

> É importante situar que a iniciação à docência tem sido objeto de grandes discussões e proposições no campo da formação de professores e, nas diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada, podem ser contempladas a partir de projeto institucional de prática como componente curricular e de estágio supervisionado direcionado à educação básica. Outra importante experiência

> tem sido o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação Docente (Pibid), programa que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com instituições de educação básica da rede pública de ensino. (DOURADO, 2016, p. 50-51).

Sob esse ponto de vista, é fundante que nas IES formadoras, ou seja, nas Universidades públicas ou particulares e nos IFs (a partir de 2008, essa formação também passou a ser oferecida nestas instituições), ocorra uma transformação na concepção de formação de professores, permitindo-lhes dar conta dos avanços e rupturas significativos, visando a um real enfrentamento dos problemas elucidados nos modelos de desenvolvimento curricular dos CLPe voltados para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Portanto, uma concepção que proporcione sólida formação teórica, prática e profissional a esses profissionais.

Conforme explana Nóvoa (2017, p. 1115),

> É certo que o Brasil tem uma legislação avançada e muito interessante, bem como programas originais e de grande relevância, como o Pibid, mas a realidade geral do campo da formação de professores é frágil. A urgência da mudança é óbvia. O que está em causa não é apenas a formação de professores, mas o próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira.

Nesse sentido, o contexto dessas discussões são atuais e relevantes, tendo em vista o momento vivenciado no país no que diz respeito às políticas educacionais relacionadas à formação de professores para a Educação Básica, as quais propõem reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação de professores de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no interior dos Cursos de Pedagogia, por meio de programas como a Residência Pedagógica, que está sendo amplamente discutido pelos profissionais da educação nas IES, e no interior das entidades da área educacional implantada e com críticas, especialmente por ser indutor da BNCC.

As reformulações trazidas pelo Programa de Residência Pedagógica, na compreensão das entidades (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Cedes; Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca; Campanha

Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – MNDEM; Rede Escola Pública e Universidade – Repu; ANPEd; Anfope; Forumdir; Anpae; e ABdC), trazem consequências para a formação de professores no Brasil, pois focam no caráter pragmático, tecnicista e prático da atuação docente, propondo a reformulação das propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores a partir da Base Nacional Comum Curricular, a qual é fundamentada em uma concepção tecnicista de educação, pautada em objetivos e competências, assim como na avaliação dos professores, acarretando com essa proposição o fim da autonomia pedagógica das IES que formam professores.

Conforme documento de repúdio ao Programa de Residência Pedagógica produzido pelas entidades da área da educação (ANPED *et al*. 2018, p. 1):

> Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o Pisa [Programme for International Student Assessment].

Como consequência, são prejudicados também os avanços das IES no que concerne a propostas pedagógicas fundamentadas em concepções mais progressistas e avançadas, pois, para Freitas (2002), diante dos novos desafios de elevar a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, colocados pelas DCNFP, novas respostas foram sendo construídas pelas IES e pelas faculdades/departamentos/centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje.

Cumpre esclarecer que esses avanços e debates estão sendo prejudicados pelas alterações propostas ao Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência[25] (Pibid) e ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), na perspectiva em que o MEC as coloca, com modificações significativas nas propostas de estágio curricular dos PPCs das IES, "[...] em que pese todas as tentativas de definições e amarras legais atuais no sentido de desfigurar o curso de pedagogia como um curso de formação de professores profissionais da educação" (FREITAS, 2002, p. 140).

Compreende-se que houve uma mudança significativa no Pibid acerca da concepção de formação inicial de professores, por meio do Edital Capes nº 7/2018[26], que estabelece a obrigação de vínculo entre os PPCs das licenciaturas e a BNCC criticada pelos curriculistas.

Para Brandt e Lima (2018, p. 12), a atual BNCC (2017) proporciona

> [...] um certo desconforto para o campo educacional brasileiro, gerando desconfiança entre os intelectuais e as entidades do campo do currículo, pois impõe um currículo mínimo, e não uma base nacional curricular mínima com forte embasamento teórico.

---

[25] O Pibid foi criado em 2007 pelo MEC e implementado pela Capes/FNDE com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das IES federais e estaduais. Um dos objetivos do Pibid (2007) era a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de Educação Superior, buscando a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica. O Pibid (2007) proporcionava aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, bem como a busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

[26] O Pibid, lançado em 2018, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC visando proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. De acordo com o Edital Capes nº 7/2018, o plano de atividades dos núcleos deve ser elaborado com base nos princípios e características da iniciação à docência. Sendo princípios da iniciação à docência: "[...]. III. intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular; [...]". Disponível em: <https://bit.ly/2JUKxvW>. Acesso em: 15 abr. 2018.

Contrárias às proposições do Edital Capes nº 7/2018, defendendo a proposta do Pibid de 2007 e acreditando em possíveis avanços e melhorias, as autoras Scheibe e Bazzo (2016) afirmam que, a partir da exigência de compromisso por parte dos entes federativos em propiciar o acesso e a permanência dos profissionais em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública estabelecida pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), há a necessidade de manutenção do Pibid, oferecido a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 251).

Com relação ao Edital Capes nº 6/2018, que instituiu a Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica[27], as entidades da área educacional do Brasil o contestam, principalmente por: i) induzir à reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; e ii) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da BNCC. Conforme o documento das entidades (ANPED *et al*., 2018, p. 1):

> Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares

[27] O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõe a Política Nacional e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/2Adi3hC>. Acesso em: 6 jun. 2018.

> Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

No que diz respeito ao que se vem vivenciando atualmente no Brasil após as reformas educacionais, em especial a Base Nacional Comum Curricular[28] para a Educação Básica e o Programa de Residência Pedagógica para os cursos de graduação, licenciatura, compreende-se que, ao propor reformas nas políticas educacionais relacionadas à formação de professores, os agentes multilaterais tornam as IES e os docentes meros executores das decisões impostas por suas medidas e legislações acerca do currículo e da formação de professores para a Educação Básica.

De acordo com o manifesto denominado **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!**:

> A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já são objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015). Na prática, isso representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES. (ANPED *et al.*, 2018, p. 1).

Segundo Maués (2003), no que concerne às políticas relacionadas à formação de professores, os objetivos dos agentes internacionais são: i) formação curta de professores e com finalidade prática; ii) alinhar a escola à empresa e às exigências do mercado; e iii) formar mão de obra barata sem pensamento crítico e emancipador.

---

[28] Para explicações mais detalhadas acerca das discussões, elaboração e finalidades na BNCC, consultar: BRANDT, Andressa Graziele; LIMA, Edilene. Base Nacional Comum Curricular: disputa na produção de conhecimento. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso**, [S.l], v. 28, Ano 15, n. 2, p. 57-73, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2uXDjTr>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Diante desse cenário, as decisões acerca das propostas pedagógicas e curriculares estão vindo de cima para baixo; é o que se vivencia diariamente nas IES e nas escolas da Educação Básica do país. Nesse sentido, entende-se que:

> As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, à medida que venham de baixo para cima, como é o caso em alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social. (MAUÉS, 2003, p. 95).

Portanto, as discussões e os debates acerca da formação de professores continuam um desafio presente nas lutas educacionais travadas no Brasil, suscitando aprovações, divergências e apontando para a necessidade de proposições de reformas educacionais pensadas pelos professores, pela comunidade escolar e por intelectuais da área, e não impostas por esses organismos internacionais.

Em razão do momento atravessado atualmente no campo econômico, político, cultural, social e principalmente educacional, Scheibe e Bazzo (2016) afirmam ser fundante continuar a lutar para a manutenção da exigência de compromisso por parte dos entes federativos em propiciar o acesso e a permanência dos profissionais em cursos de formação de docentes em nível superior para atuação na Educação Básica pública, tal como estabelecido pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a qual cita especificamente a necessidade de manutenção do Pibid nos moldes de 2007, oferecido a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, ou seja, de formação de professores.

Assim, levando-se em conta que a formação inicial de professores no CPe tem um papel central no desenvolvimento profissional para o magistério na Educação Básica, compreende-se que essa ação de formação deixa grandes desafios a serem sanados, pois há no contexto educacional proposições para reformas curriculares e propostas pedagógicas de formação de professores embasadas em ações meramente práticas, descontextualizadas do contexto social e escolar, ou seja, que não valorizam a importância do aprofundamento teórico. São processos instituídos por governantes que obedecem às exigências

impostas pelos organismos internacionais, portanto prejudicam diretamente a formação inicial e o desenvolvimento dos profissionais da educação do país.

Por conseguinte, no quarto capítulo, será desenvolvida a análise dos quatro currículos do CPe no Brasil à luz da legislação educacional brasileira, em especial a referente ao CPe, no recorte temporal de 1939 até 2006, por compreender, até o presente momento, o período em que se constituíram os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no país. Para as análises propostas, foram utilizadas as unidades e categorias definidas e expressas no percurso metodológico da presente pesquisa.

4 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: LUTAS E TENSIONAMENTOS HISTÓRICOS

> Precisamos ter em mente que a única forma de ir à frente é termos compreendidos os caminhos trilhados no passado: erros e acertos cometidos ajudam a caminhar. Esta é a base do que chamamos experiência. Por outro lado, creio que neste caso específico – o da formação de professores – compreender as tantas lutas que já tivemos ajuda a perceber que um certo desalento na atualidade já foi enfrentado outras vezes. Mais ainda, nossas lutas marcam mesmo as decisões do grupo hegemônico em cada etapa. Por fim, analisar este percurso, de décadas, nos ajuda a perceber o quanto nas últimas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) – em resolução concretizada recentemente – existem nossas marcas. (ALVES, 2017, p. 3).

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais elementos que tiveram relevância na constituição histórica do CPe à luz da legislação educacional brasileira, especificamente:

i) O Decreto-Lei nº 1.190/1939;
ii) A antiga LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;
iii) A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Lei da Reforma Universitária;
iv) A Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969;
v) O Parecer CFE nº 252/1969;
vi) A atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996;
vii) O Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006;
viii) A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura);
ix) A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

As análises acerca das legislação educacional nacional e regulamentações desse curso serão fundamentadas nas pesquisas de intelectuais da área, principalmente em: Bissolli da Silva (2003), Brzezinski (2010), Cruz e Arosa (2014), Dourado (2016), Durli (2007), Libâneo (2008, 2011), Pimenta *et al*. (2017), Saviani (2007, 2012), Scheibe (2003, 2007), Schiroma, Morais e Evangelista (2011) e outros. Ao mesmo tempo, será contemplada a produção das principais entidades da área, como a Anfope, a ANPEd e o Forumdir.

4.1 COMPREENSÃO ACERCA DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO E DESENHO CURRICULAR

Ao discorrer sobre o **conceito de desenvolvimento curricular**, Pacheco (2001) afirma que a abordagem conceitual depende da escolha de currículo adotada, que pode ter três enfoques: i) na teoria técnica, o currículo é um plano da ação pedagógica dividido em três momentos principais: a elaboração, a implementação e a avaliação; ii) na teoria prática, o currículo é um projeto que rejeita a compartimentação entre os três momentos anteriormente citados e apenas aceita como indesejáveis as opiniões dos professores; iii) na teoria crítica, é reforçada a ideia da interdependência do processo de desenvolvimento curricular, que deve ser compreendido como uma problemática, prevendo autonomia aos professores e aos estudantes para escolha dos componentes curriculares e perspectivas teóricas que comporão as propostas pedagógicas e curriculares das instituições educacionais, organizando as instituições para o fomento da aprendizagem reflexiva e emancipatória.

Destaca-se que todo esse sistema envolve pessoas e procedimentos destinados a saber ou definir **quem** toma as decisões acerca das questões curriculares, **quais** escolhas são feitas, **que** decisões são tomadas e **como** essas decisões são implementadas.

Em síntese, percebe-se que a conceituação de desenho curricular teorizada por Pacheco (2001) e Sacristán (2000, 2013) funciona como um sistema político-educacional e curricular em que se integram vários subsistemas, nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo – múltiplos tipos de práticas, acrescenta-se, e não somente a prática pedagógica de ensino.

Partindo-se das ideias de Pacheco (2001), são sugeridos subsistemas, dentre os quais, no âmbito das atividades político-administrativas, destacam-se:

i) o subsistema de participação e de controle, que envolve vários autores, com diferentes pontos de vista sobre os processos de ensinar e aprender, com os poderes explícitos ou implícitos de decisão curricular;
ii) a ordenação do sistema educativo;
iii) o sistema de produção de meios; os âmbitos de criação culturais, científicas etc., no qual há empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papeis, com as potencialidades e disponibilidades inerentes aos diferentes interesses, valores e ideologias;
iv) subsistemas técnico-pedagógicos: envolve formadores, especialistas e pesquisadores do campo da educação em um processo de colaboração e cooperação entre diversos intervenientes que tomam decisões curriculares;
v) subsistema de inovação, no qual as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de pequenos e progressivos movimentos, relativos a problemas específicos, e não propriamente através de reformas globais;
vi) subsistema prático-pedagógico, processo político que se traduz na tomada de decisões em âmbito nacional, regional e local e conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular.

Nesse sentido, "[...] são ações de ordem política, administrativa, supervisão, produção de meios, criação intelectual e avaliação, que, como subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica" (PACHECO, 2001, p. 18-19), as quais influenciam diretamente os componentes e níveis de um desenvolvimento curricular, seja ele destinado à Educação Básica ou aos cursos de graduação: bacharelado, tecnólogo ou licenciatura.

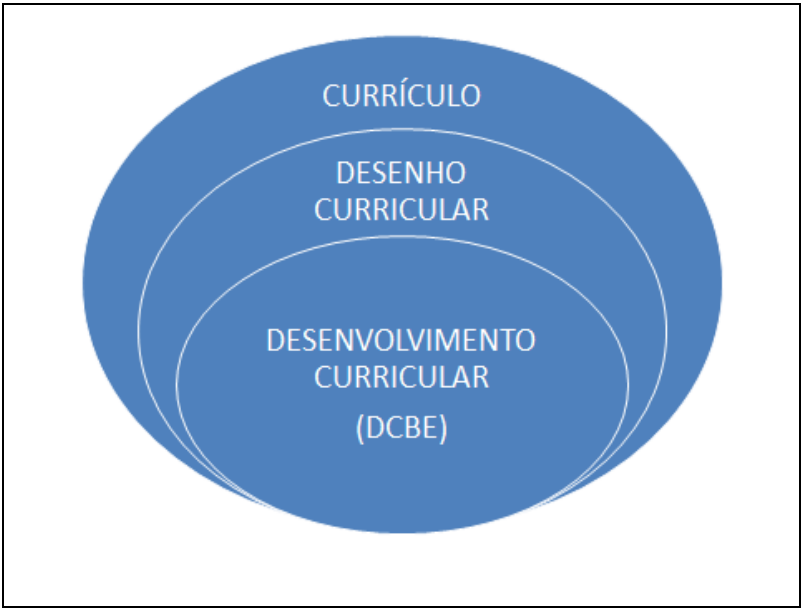
Em razão disso, compreende-se como **desenho curricular** a configuração de um sistema curricular no seu sentido mais amplo, ou seja, considerados todos os seis níveis de objetivação, desde o contexto de decisão do Estado, o contexto da gestão, até o contexto da escola, bem como a relação existente entre cada um deles e os conhecimentos escolares e as influências de diferentes campos da atividade humana (econômico, político, social, cultural e administrativo) que o permeiam, ou seja, é complexo porque envolve a interação entre o projeto de sociedade e o projeto didático inscrito na realidade de toda comunidade escolar ou acadêmica.

Ao fundamentar as concepções de currículo, de desenvolvimento curricular e de desenho curricular, tanto Sacristán (2000, 2013) quanto Pacheco (2001) são categóricos em afirmar que os processos de constituição curricular recebem influencias internas (órgãos estatais, conselhos consultivos e normativos, estilo de gestão, concepção acerca de currículo, costumes, tradições etc.) e externas, do contexto social, político e cultural (instituições de avaliação, grupos de influência, partidos políticos, entre outros).

A partir dos conceitos elucidados, percebe-se que, na construção das práticas pedagógicas e no currículo escolar moldado pelos professores, interferem diferentes fatores, os quais não podem ser ignorados no cotidiano escolar. Isso justifica a importância das discussões e estudos coletivos para a formulação da proposta curricular ou da política pedagógica das instituições educativas. Toda proposta curricular é uma construção social e histórica regulada, por um lado, pelos sistemas de controle social, político, administrativo e de inovação, por conteúdos e materiais produzidos e, por outro, pelos sistemas educativos, culturais, sociais, políticos e econômicos.

Feitos esses esclarecimentos conceituais, cumpre elucidar que, de acordo com a perspectiva adotada neste trabalho, há uma imbricação do currículo com o desenho curricular e o desenvolvimento do currículo baseado no contexto da instituição educacional ou Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola (DCBE). Em função disso, para ilustrar essa interligação conceitual, conforme descrito acima, instituiu-se um subsistema, que pode ser observado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Interligação entre currículo, desenho curricular e desenvolvimento do currículo



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Assim, na presente pesquisa, buscou-se compreender os quatro desenhos curriculares do CPe no Brasil, sendo necessário, para tanto, considerar as conflitualidades naturais envolvidas em cada momento histórico-social da constituição de cada desenho, bem como conhecer, posteriormente, as diversas fases que constituem o desenvolvimento curricular através dos seis níveis estipulados por Sacristán (2000).

Destaca-se que a Anfope foi a entidade que exerceu maior influência na formulação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), mostrando sua influência nas disputas em relação à correlação de forças entre CNE, MEC e demais intelectuais. Devido à sua atuação e representatividade é considerada uma das maiores interlocutoras no processo de reformas curriculares do CLPe (DURLI, 2007).

Por conseguinte, visando compreender a constituição do currículo desse curso e a influência das teorias educacionais em cada período de organização do seu redesenho curricular, foram analisados e discutidos os tensionamentos históricos, ou seja, as disputas que ocorreram e ainda ocorrem sobre o CPe, a partir de Limonta (2009), que construiu alguns elementos para nortear a análise do currículo do CLPe:

i) em relação à constituição de seu currículo (definição das matérias e/ou disciplinas);
ii) sobre titulação do curso: formação do bacharel (técnico da educação) e/ou formação do professor-licenciado;
iii) a identidade do curso: foco na formação do pedagogo ou na docência;
iv) a disputa entre o CNE, os intelectuais da área e os professores em relação à concepção de formação do CPe;
iv) o dilema da formação entre a perspectiva tradicional (foco no professor) e a perspectiva renovadora (foco no estudante) e a busca de uma perspectiva que dê conta, na atualidade, da formação necessária para o professor;
v) o dilema da formação: priorizar mais os fundamentos teóricos da educação ou os componentes práticos, e a busca pela interação teórico-prática nas propostas pedagógicas e curriculares;
vi) a visão dos professores e a visão dos estudantes em relação ao que deve predominar no currículo do CPe, em relação aos componentes específicos da formação e aos componentes práticos;
vii) o tempo de duração do curso;
viii) a carga horária mínima estipulada para o curso;
ix) a Pedagogia em função da teoria e prática educativa ou a Pedagogia como Ciência da Educação;
x) concepção que embasa a formação do estudante do CPe.

Destaca-se que a ordem dos tensionamentos explicitados acima não representa qualquer tipo de hierarquização relativa a maior ou menor importância de uns em relação aos outros, pois todos são fundamentais para as análises dos currículos dos CPe. Porém, há certo consenso entre os intelectuais e entidades da área (ANPEd, Anfope, Anpae, Forumdir, etc.) sobre o ponto que mais provoca a correlação de forças no campo da Pedagogia concentrar-se na questão da disputa de formação do pedagogo enquanto generalista, com foco na docência, ou do pedagogo enquanto especialista da educação (BISSOLLI DA SILVA, 2003).

Em conformidade com a epígrafe inicial, na qual a professora Nilda Alves, da Uerj, enfatiza a importância das lutas históricas travadas pelos educadores, aterializadas nas últimas DCNFP, editadas pelo CNE em 2015, compreende-se que, no campo da formação de professores, as inúmeras lutas encampadas mostram que um certo desalento experimentado na atualidade já foi enfrentado outras vezes. Tendo-se

isso em vista, torna-se primordial analisar este percurso de décadas, a fim de compreender o futuro com os olhos do passado.

A esse respeito, Freitas (2007, p. 1219) menciona:

> Sem este debate que a área da educação e da formação de professores vem fazendo há 30 anos ou mais, e que o MEC muitas vezes ignora, ou tangencia no processo de elaboração do PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação] e das políticas de formação, a constituição de novas possibilidades de formação continuará no plano das utopias e de nossas lutas.

A fim de compreender a constituição dos currículos do CPe no Brasil, analisou-se o período desde a sua criação até sua atual conformação, seus pareceres e os tensionamentos envolvidos neste processo. A análise contemplou também os quatro currículos do Curso de Pedagogia a partir da constituição do desenvolvimento curricular que subjaz a cada um deles, compreendendo, dessa forma, a constituição histórica do currículo do curso, partindo-se de quatro momentos de lutas e tensionamentos distintos, bem como da legislação educacional que delineou os quatro currículos do referido curso no Brasil.

A constituição das quatro fases do CPe no Brasil a partir de cada marco legal culminou no delineamento de quatro currículo distintos, expressos no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil

Currículos do CPe	Marco Legal do Curso
❖ Primeiro Currículo	- Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Criação do Curso de Pedagogia.
❖ Segundo Currículo	- Parecer CFE nº 251/1962; - Resolução do CFE nº 62.
❖ Terceiro Currículo	- Parecer CFE nº 252/1969; - Resolução CFE nº 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.
❖ Quarto Currículo	- Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares da Pedagogia; - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A análise aqui pretendida requer, portanto, um estudo teórico e empírico da constituição histórica do currículo de Pedagogia.

4.2 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULOS

A partir do Instituto de Educação de São Paulo, foi criada a USP, em 1934, pelo Decreto 19.851/31[29], que tinha como espinha dorsal a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, integradora de todos os conhecimentos humanos, de todos os ramos do saber. Posteriormente, em 1935, o Instituto de Educação do Distrito Federal transformou-se na

[29] Nesse período, o Decreto nº 19.851/31 tinha a função de regular o Ensino Superior. De acordo com a ementa: "Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras." (BRASIL, 1931).

Universidade do Distrito Federal, ainda no Rio de Janeiro. Ambas as instituições promoviam o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e contribuíam para a formação dos professores das escolas secundárias, assim como os das próprias IES. Com essa configuração, as duas instituições tornaram-se a base de referência para a organização dos cursos superiores de formação de professores para as escolas secundárias de todo o país.

No entanto, segundo Saviani (2012), a USP distanciava-se do caráter **utilitário e pragmático** atribuído por Francisco Campos à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Isto porque, na estrutura da USP, o espaço reservado à educação não se encontrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas sim no Instituto de Educação.

Poucos anos mais tarde, com o Decreto nº 1.190/1939, a Faculdade de Filosofia tornou-se em uma miniuniversidade no interior da universidade. De acordo com art. 10 desta lei, a mencionada instituição tinha como objetivos:

> [...] preparar trabalhadores intelectuais para exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da Ciência, da Pedagogia, da Literatura e da Filosofia. (BRZEZINSKI, 2010, p. 41).

Nesse contexto de criação das universidades, entre elas a Faculdade Nacional de Filosofia, que propiciava a formação de professores no Ensino Superior, é que foi criado o CPe. Assim, o objetivo inicial era formar o bacharel com conhecimentos na área da educação e o licenciado através do curso complementar de Didática, o que gerou, desde a gênese, conflitos em relação à identidade do Curso.

Portanto, para a compreensão da constituição dos currículos do CPe no Brasil, levando-se em conta que, nesse campo, ainda há muitas nuances a serem definidas sobre a formação proporcionada aos estudantes e também por acreditar que estas serão sanadas por meio de propostas de mudanças significativas no seu desenho curricular, apresentam-se as análises do Decreto-Lei nº 1.190/1939, que instituiu o primeiro currículo do CPe.

4.2.1 Primeiro currículo do Curso de Pedagogia: a partir de sua criação, em 1939

A história da constituição da identidade do CPe no Brasil, como salienta Bissolli da Silva (2003), inicia pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil, criada no âmbito da Reforma Francisco Campos, projeto do então Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, que veio substituir a Universidade do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, encerrada no mesmo ano.

Para Evangelista (2002), a criação do Curso de Pedagogia pode ter sido resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que especificamente não se destinavam ao Curso de Pedagogia, mas sim à Formação do Professor.

Destaca-se que nesse período havia duas forças envolvidas nas disputas pela criação do CPe, a saber: de um lado, a proposta do Estado, articulada aos interesses da Igreja Católica; em oposição, o modelo de formação de professor escolanovista (SAVIANI, 2008).

Segundo Brzezinski (2010), a criação da seção de Pedagogia da USP foi reflexo do projeto de universidade-padrão do governo autoritário, a Universidade do Brasil. Embora a USP tenha assumido só circunstancialmente a formação dos professores, foi a sua experiência que, associada às da UDF e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), subsidiou, em 1939, o **disciplinamento** do CPe da Faculdade Nacional de Filosofia. O curso estruturou-se administrativamente pelos atos baixados em plena vigência da ditadura Vargas e, academicamente, foi organizado como um curso de bacharelado.

Nesta perspectiva, para Scheibe e Durli (2011), a criação e instalação do CPe em 1939, significou uma recusa à formação superior para os professores da educação primária, criando, ao mesmo tempo, uma visão dicotomizada entre a formação dos professores e a teoria pedagógica.

Na sua constituição, esse curso visava formar bacharéis e licenciados para diferentes áreas. Nesse período, “[...] foi instituído o padrão federal, ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país” (SILVA, 2003, p. 11).

Após esses esclarecimentos iniciais, a fim de efetivar uma análise do currículo básico que fora estipulado para o CPe e também de possibilitar posterior visualização dos elementos de continuidade e de

mudança dos desenhos curriculares relativos a cada um dos quatro momentos históricos, inicia-se a seguir a análise da primeira legislação do curso, o Decreto-Lei nº 1.190/1939.

Em suma, conforme explicitado no percurso metodológico da pesquisa, para alcançar o objetivo de analisar a constituição e reformulação dos desenhos curriculares do CPe, foram inicialmente eleitas três unidades de análise e suas respectivas categorias, adaptadas dos estudos Triches (2016): i) **estrutura administrativa do Curso de Pedagogia**; ii) **forma e organização da estrutura do currículo**; e iii) **matérias ou disciplinas de formação**. Tais categorias serviram de fio condutor para a pesquisa.

Neste sentido, a representação do primeiro currículo do CPe é expressa no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Representação da análise do primeiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (continua)

1ª Unidade: Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia	
Total da carga horária na organização curricular e na integralização do curso	- Não tinha uma carga horária mínima estipulada para a matriz e nem para a integralização do curso. - O curso tinha duração de três anos para o bacharelado e mais um ano para formar o licenciado.
Forma de organização das matérias na matriz curricular do curso (anual ou semestral)	- Organização por séries: cinco matérias na 1ª série; quatro matérias na 2ª série; e cinco matérias na 3ª série.
Tempo e espaço do desenvolvimento do currículo (em anos)	- Ficou determinada a seguinte duração: i) três anos para o bacharelado; ii) adição de um ano do curso de Didática (Didática Geral e Didática Especial) para formação do Licenciado.

Quadro 5 – Representação da análise do primeiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (continuação)

2ª Unidade: Forma e organização da estrutura do currículo	
Organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, matérias, disciplinas	- Currículos plenos organizados por matérias previamente determinadas para o 1º, 2º e 3º ano e para o curso de Didática.
Conhecimentos contemplados na organização do período letivo (matérias, conteúdos, componentes curriculares)	- Organizado em matérias previamente definidas para cada ano do curso.
Campos de atuação profissional para o egresso	- Trabalhadores intelectuais para os cargos de técnicos da educação do Ministério da Educação.
Titulação do curso (bacharelado, licenciatura ou ambas)	- Bacharel em Pedagogia; - Licenciado no grupo de disciplinas que do curso e atuação no Curso Normal como principal campo de atuação.
3ª Unidade: componentes curriculares de formação	
Componentes curriculares acadêmicos: fundamentos da educação	**Matérias** - Complementos de Matemática; - História da Filosofia; - Sociologia; - Fundamentos Biológicos da Educação; - Psicologia Educacional; - História da Educação; - Fundamentos Sociológicos da Educação; - Filosofia da Educação.
Componentes curriculares teóricos: práticas e metodológicas	**Matérias** - Administração Escolar; - Educação Comparada; - Estatística Educacional.

Quadro 5 – Representação da análise do primeiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (conclusão)

3ª Unidade: componentes curriculares de formação	
Componentes curriculares investigativo: pesquisa	Não havia nenhuma matéria.
Componentes curriculares da prática: estágios e em quais modalidades	Não havia nenhuma matéria.
Outros componentes curriculares	Não havia nenhuma matéria.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tomando como base os elementos explicitados no Quadro 5, é possível fazer um exercício de análise e compreensão referente às lutas, aos tensionamentos, às forças em disputas, ao que foi tido como prioridade na formação desse currículo, enfim, ao que está expresso no primeiro currículo do CPe (BRASIL, 1939), considerando suas contingências históricas.

Quando criado, o CPe foi o único curso da **seção** de Pedagogia que compôs as seções fundamentais da Faculdade, ao lado de três outras, Filosofia, Ciências e Letras, com seus respectivos cursos. Como seção especial, foi instituída a Didática, composta apenas pelo curso de Didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração de todos os cursos.

O CPe foi organizado para o desenvolvimento das disciplinas de conhecimento específico na formação do bacharelado, formando o bacharel ou técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho ainda hoje não é precisamente definida. “A falta de identidade do CPe refletia-se no exercício profissional do pedagogo.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 44).

Tal processo revelava uma proposta de **formação de professores baseada em um modelo profissionalizante e técnico-científico**, moldada por meio de um currículo rígido e elaborado com princípios tradicionais, ou seja, constituído por disciplinas prescritas pelo currículo oficial, em uma organização curricular seriada, na qual o professor era o mero transmissor de conhecimento, e os alunos tinham a obrigação de ser excelentes receptores e reprodutores desse conhecimento.

Esses jogos de disputa e de entrechoque de forças resultaram, por exemplo, no esquema **3+1**. O bacharelado foi considerado a formação

de maior destaque; e a formação docente, um apêndice. Isso expressa, do ponto de vista curricular, uma perspectiva de formação teórica tradicional, fundamentada em uma racionalidade tecnocrática e instrumental, na qual se apoia uma Pedagogia eficiente e profissionalizante, voltada especificamente para o mercado de trabalho capitalista. Com ideais de educação de cunho liberal, essa perspectiva buscava atender aos anseios do Regime Militar, por meio da criação de forte vínculo entre educação e mercado de trabalho, visando precipuamente à produção de mão de obra.

O primeiro currículo do CPe, segundo relata Silva (2003), era composto pelas seguintes disciplinas do curso de bacharelado: Complementos de Matemática (1ª série), História da Filosofia (1ª série), Sociologia (1ª série), Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), Estatística Educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série) e Filosofia da Educação (3ª série).

O curso de Didática, que diplomava o licenciado, constituía-se pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação (BRASIL, 1939). Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já faziam parte do currículo do bacharelado. Ou seja, "[...] eram, portanto, dois cursos distintos com diplomação específica" (DURLI, 2007, p. 23).

O primeiro currículo do CPe estava organizado conforme o disposto no Quadro 6:

Quadro 6 – Primeiro currículo do Curso de Pedagogia (1939) (continua)

Curso de bacharelado Matérias curriculares	**1ª série** Psicologia Educacional, Complementos de Matemática, Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia, História da Filosofia.
	2ª série Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Fundamentos Sociológicos da Educação e Estatística Educacional.
	3ª série Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação.

Quadro 6 – Primeiro currículo do Curso de Pedagogia (1939) (conclusão)

Curso de licenciatura	
Matérias do bacharelado, com o acréscimo dos conhecimentos didático-pedagógicos dados pelo curso de Didática	**4ª série** Didática Geral e Didática Especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com base no Decreto-Lei nº 1.190/1939.

O Quadro 6 revela que a disciplina de Psicologia Educacional era lecionada do 1º ao 3º ano, arranjo em que se pode constatar a influência da Escola Nova. As disciplinas de História da Educação e Administração Escolar eram contempladas no 2º e no 3º ano, respectivamente.

Percebe-se na estrutura curricular da Licenciatura em Pedagogia a ruptura e a dicotomia entre a formação do bacharelado, que se ocupava dos conhecimentos específicos, e o curso de Didática, cuja finalidade era propiciar conhecimentos pedagógicos aos estudantes. Na concepção de Bissolli da Silva (2003), o CPe revela conflitos desde a sua gênese, pois a quem o concluía era conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, enquanto o diploma de licenciado era obtido somente depois de concluído o C

Dessa forma, foi criado o bacharel em Pedagogia, sem elementos que o caracterizassem como novo profissional. A formação de professores, portanto, nem sempre esteve vinculada ao CPe. Após sua criação, em 1939, a finalidade primeira consistia em formar bacharéis, sendo a licenciatura um apêndice agregado pela complementação de estudos em Didática (SILVA, 2003; SAVIANI, 2012).

Segundo Saviani (2012), o modelo implantado com o Decreto nº 1.190/1939 instituiu um currículo pleno para Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras, e não vinculado aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em vez de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da Pedagogia, esse currículo acabou por enclausurá-lo em uma solução que se supunha universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusara a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo

já estivesse definido, concebeu-se o currículo que formaria o bacharel em Pedagogia, entendido como o técnico em educação, que, após cursar Didática Geral e Especial, licenciava-se como professor.

Compreende-se que na gênese do CPe havia diferenças quanto à sua constituição. Fica evidenciado que a proposta de formação no bacharelado não possuía uma identidade para o profissional formado, pois, na Faculdade Nacional de Filosofia, sua ênfase destinava-se à formação de intelectuais focados no exercício de atividades culturais de origem desinteressada ou técnica. Além disso, o Decreto-Lei nº 6.141/1943 (BRASIL, 1943) exigia a formação no Bacharelado em Pedagogia para o preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação.

Nesse processo, é fundante a análise dos conhecimentos selecionados para a formação desse futuro profissional, pois

> [...] só é conhecimento um saber capaz de passar por esses testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71).

Na constituição desse primeiro currículo, destacam-se alguns pontos de tensionamentos, a saber:

a) a prescrição de um currículo mínimo, com a definição prévia de disciplinas a serem cursadas do1º ao 3º ano do Bacharelado em Pedagogia e a necessidade de cursar, no 4º ano, as duas disciplinas do Curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, ou seja, a dicotomia entre a teoria e a prática;
b) a separação entre os fundamentos da educação e os da Didática, ou seja, a dicotomia entre os conhecimentos específicos (o conteúdo) e os didático-pedagógicos (o método);
c) a impossibilidade de cursar as disciplinas de Didática Geral, em especial na formação do bacharel em Pedagogia, reflexo de uma visão pragmática sobre a formação desse profissional, que atuaria como intelectual da educação;
d) a atuação prolixa dos profissionais licenciados em Pedagogia após cursarem as duas primeiras disciplinas do curso de Didática, pois ele não lhes garantia a exclusividade de lecionar, no Curso

Normal, as disciplinas de Filosofia, História e Matemática. Somente entre 1966 e 1968, após a entrada em vigor da Portaria MEC nº 341, de 1º de dezembro de 1965, os licenciados em Pedagogia garantiram o direito de lecionar Psicologia ou Estudos Sociais;

e) outros dois pontos de tensão: de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem executas pelo bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas previamente na sua formação (BISSOLLI DA SILVA, 2003, p. 13);

f) outro foco de tensão foi a relativa separação entre o bacharelado e o licenciado, refletindo uma nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método (BISSOLLI DA SILVA, 2003, p. 13);

g) não havia um campo profissional exclusivo para atuação do licenciado em Pedagogia, pois os licenciados em qualquer uma das demais áreas poderiam atuar nesse curso. E o licenciado em Pedagogia, como prêmio de consolação, podia lecionar: Filosofia, História e Matemática, haja vista serem disciplinas contempladas no currículo do CPe (BISSOLLI DA SILVA, 2003, p. 13);

h) nesse período, no bojo do Estado autoritário, a formação de professores primários nas universidades desapareceu, conforme o propósito dos projetos realizados por Fernando de Azevedo (USP) e Anísio Teixeira (UDF) na década de 1930 (DURLI, 2007, p. 23).

A seguir, apresenta-se a análise do Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL/CFE, 1962a), de autoria do conselheiro Valnir Chagas[30], do CNE, o qual implementou várias mudanças no currículo do curso, ao ponto de acenar para a possibilidade de o CPe ser extinto, servindo também de fomento para a constituição do seu segundo currículo.

---

[30] "O conselheiro Valnir Chagas, nascido no Ceará nos anos de 1920, formou-se em Direito, Letras e Pedagogia, exerceu uma forte influência sobre o CPe e a formação de professores no Brasil, durante as décadas de 60 e 70, pois foi membro do CNE por 18 anos, em três mandatos consecutivos. Foi relator de pareceres e resoluções referentes ao CPe e reformulações das demais licenciaturas nos anos de 1962 e 1969." (SILVA, 2003, p. 14-15).

4.2.2 Segundo currículo do Curso de Pedagogia: a partir do Parecer CFE nº 251/1962 e da Resolução do CFE nº 62

Sob a vigência da primeira LDBEN (BRASIL, 1961), a partir de 1962, o CPe passou a ser regulamentado pela Resolução CFE nº 62, que incorporou o Parecer nº 251/1962. Tendo como relator o conselheiro Valnir Chagas, esse documento estabeleceu o currículo mínimo para Pedagogia e regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura, mantendo as proposições do bacharel e do licenciado, buscando modificar a estrutura do sistema de três anos do bacharelado e mais um ano de Didática para obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia. Quanto à duração do curso, ficou definido, como a anterior, o período de quatro anos, introduzindo-se a possibilidade de o estudante cursar concomitantemente as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, retirando-se a obrigatoriedade de seguir o esquema **3+1**, ou seja, de esperar o quarto ano.

Com a finalidade de analisar as proposições do Parecer CFE nº 251/1962 e da Resolução CFE nº 62 (BRASIL/CFE, 1962c), expressa-se a representação do segundo currículo do CPe no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Representação da análise do segundo currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 251/1962 e da Resolução do CFE nº 62 (continua)

1ª Unidade: Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia	
Total da carga horária na organização curricular e na integralização do curso	- Não há uma definição de carga horária, e sim o período de quatro anos.
Forma de organização das matérias do curso (anual ou semestral)	- Organização das disciplinas por série anual.
Tempo e espaço do desenvolvimento do currículo (em anos)	- Ficou determinada a duração de quatro anos, prevendo-se a possibilidade de o bacharelado e a licenciatura serem cursados de forma concomitante.

Quadro 7 – Representação da análise do segundo currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 251/1962 e da Resolução do CFE nº 62 (continuação)

2ª Unidade: Forma e organização da estrutura do currículo	
Organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, matérias, disciplinas)	- Currículos organizados por matérias definidas, mas não havia uma organização que estipulasse previamente as matérias que deveriam ser cursadas em cada série.
Conhecimentos contemplados organização do período letivo (matérias, conteúdos, componentes curriculares)	- Organizados em matérias previamente definidas para o bacharelado e para a licenciatura.
Campos de atuação profissional para o egresso	- Trabalhadores intelectuais para os cargos de técnicos da educação do Ministério da Educação; Professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal.
Titulação do curso (bacharelado, licenciatura ou ambas)	- Bacharel em Pedagogia; e/ou - Licenciado em Pedagogia.
3ª Unidade: Componentes curriculares de formação	
Componentes curriculares acadêmicos: fundamentos da educação	**Matérias obrigatórias** - Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; -Sociologia (Geral e da Educação); - História da Educação; - Filosofia da Educação; e - Elementos da Administração Escolar.
Outros componentes curriculares	**Onze matérias opcionais (escolha de duas)** - Biologia; - História da Filosofia; - Estatística; - Cultura Brasileira; - Educação Comparada; - Higiene Escolar; - Currículos e Programas;

Quadro 7 – Representação da análise do segundo currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 251/1962 e da Resolução do CFE nº 62 (conclusão)

3ª Unidade: Componentes curriculares de formação	
Outros componentes curriculares	**Onze matérias opcionais (escolha de duas)** - Introdução à Orientação Educacional. - Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; - Técnicas Audiovisuais de Educação; - Teoria e Prática da Escola Média.
Componentes curriculares teóricos: práticas e metodológicas	**Matérias obrigatórias** - Didática. **Onze Matérias opcionais (escolha de duas)** Ex: Téc. Audiovisuais de Educação.
Componentes curriculares investigativo: pesquisa	**Nenhuma matéria obrigatória** **Onze matérias opcionais (escolha de duas)** Exemplo: Métodos e Téc. de Pesquisa Pedagógica.
Componentes curriculares da prática: estágios e em quais modalidades	**Matéria obrigatória** - Prática de Ensino. **Onze matérias optativas (escolha de duas)** - Biologia; - Cultura Brasileira; - Currículos e Programas; - Educação Comparada; - Estatística; - Higiene Escolar; - História da Filosofia; - Introdução à Orientação Educacional. - Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; - Técnicas Audiovisuais de Educação; - Teoria e Prática da Escola Média.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nesse período, entre os anos finais da década de 1960 e o início da década de 1970, as forças envolvidas nas disputas e as críticas ao modelo de formação estavam expressas na divisão hierárquica da base do CPe: de um lado, o grupo que defendia o trabalho escolar do professor como base da formação profissional e, do outro, o grupo de educadores que defendia a formação do especialista em educação (BISSOLLI DA SILVA, 2003; SAVIANI, 2008).

Segundo Bissoli da Silva (2003), torna-se clara a ideia de provisoriedade da existência do referido curso. De acordo com o conselheiro Valnir Chagas, o curso deveria ser redefinido. Nele seriam apoiados os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do **pedagogo** ocorreria na pós-graduação, para bacharéis e licenciados de qualquer procedência que quisessem estudar e atuar no campo da educação.

Nas proposições do conselheiro Valnir Chagas, instituídas pelo Parecer nº 251/1962, não há nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional chamado de **técnico da educação** ou **especialista de educação**, o que levantou questionamentos sobre a manutenção ou extinção do CPe, diante da possibilidade de formação dos professores primários em nível superior e dos especialistas em educação em nível de pós-graduação. Definiu-se então a duração do curso, que passou a ser de quatro anos, com a possibilidade de as disciplinas da licenciatura serem cursadas concomitantemente com o bacharelado.

Com essa reestruturação, segundo Bissolli da Silva (2003), para o bacharelado o currículo mínimo foi fixado em sete matérias, das quais cinco eram obrigatórias e duas opcionais, com alterações pouco significativas em relação ao primeiro modelo, instituído em 1939, tendo um caráter generalista.

A seguir, no Quadro 8, ilustra-se o segundo currículo do Bacharelado em Pedagogia, composto por sete matérias, de um rol de onze já estabelecidas no Parecer nº 251/1962, bem como o currículo proposto para a Licenciatura em Pedagogia:

Quadro 8 – Segundo currículo do Curso de Pedagogia (bacharelado e licenciatura), Parecer nº 251/1962

Bacharelado em Pedagogia = duração de quatro anos **Cinco matérias obrigatórias + duas opcionais = sete matérias do Bacharelado em Pedagogia**		
Cinco matérias obrigatórias - Elementos da Administração Escolar; - Filosofia da Educação; - História da Educação; - Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; - Sociologia (Geral e da Educação).		
Onze matérias opcionais (escolha de duas)		
- Biologia; - Cultura Brasileira; - Currículos e Programas; - Educação Comparada;	- Estatística; - Higiene Escolar; - História da Filosofia; - Introdução à Orientação Educacional;	- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; - Técnicas Audiovisuais de Educação; - Teoria e Prática da Escola Média.
Licenciatura em Pedagogia = duração de quatro anos (bacharelado em curso ou concluído) **Matérias do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que eram assim distribuídas:** - **Didática**; - Elementos da Administração Escolar; - **Prática de Ensino**; - Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem.		

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir do Parecer nº 251/1962.

O Quadro 8 aponta para uma pequena flexibilização na formação do futuro profissional, o que não ocorria no currículo fechado de 1939.

Ao analisar o currículo do bacharel em Pedagogia, é possível identificar o caráter generalista da sua proposta de formação, em razão do rol de matérias estipuladas, principalmente as optativas, que possuíam um caráter bem enciclopédico, de tal sorte que não foi possível definir, de forma clara, um perfil profissional para o egresso, o que de certa maneira fortalecia a proposição do conselheiro Valnir

Chagas, cuja denúncia afirmava não haver um campo profissional pedagógico para o profissional formado por esse modelo de CPe.

Para representar o currículo do Curso de Bacharelado em Pedagogia conforme o Parecer nº 251/1962, elaborou-se o Quadro 9, com o qual se apresenta o curso de quatro anos, constituído de matérias obrigatórias e optativas:

Quadro 9 – Currículo do curso de Bacharelado em Pedagogia, Parecer nº 251/1962

Bacharelado em Pedagogia = duração de quatro anos	
Cinco matérias obrigatórias - Elementos da Administração Escolar; - Filosofia da Educação; - História da Educação; - Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; - Sociologia (Geral e da Educação).	
Onze matérias optativas (escolha de duas matérias opcionais)	
- Biologia; - Cultura Brasileira; - Currículos e Programas; - Educação Comparada; - Estatística; - Higiene Escolar;	- História da Filosofia; - Introdução à Orientação Educacional; - Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; - Técnicas Audiovisuais de Educação; - Teoria e Prática da Escola Média.
Cinco matérias obrigatórias + duas matérias optativas = sete matérias do Bacharelado em Pedagogia	

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir do Parecer nº 251/1962.

Pode-se observar, no Quadro 9, as cinco matérias obrigatórias do segundo currículo do Bacharelado em Pedagogia e as onze matérias optativas, destas últimas, duas matérias eram escolhidas pelos estudantes para compor, juntamente com as obrigatórias, o rol de disciplina da sua formação acadêmica.

Nesse período, o currículo do CPe foi fortemente influenciado pelas teorias educacionais da Escola Nova, questão essa evidenciada pela oferta da matéria obrigatória de Psicologia da Educação e pelas matérias optativas de Biologia e Introdução à Orientação Educacional,

surgindo assim o cargo de orientador educacional nas instituições escolares.

Como exemplo, exemplifica Bissolli da Silva (2003), pode-se citar a possibilidade de desdobrar a matéria de Sociologia em pelo menos duas disciplinas: Sociologia Geral e Sociologia da Educação; e a matéria de Psicologia Educacional, em duas, três ou quatro disciplinas, distribuídas pelas três primeiras séries.

Para que o estudante do curso de Bacharelado em Pedagogia obtivesse concomitantemente o título de licenciado, bastava cursar duas matérias obrigatórias na licenciatura, Didática e Prática de Ensino, pois já estavam contempladas em seu currículo obrigatório as de Psicologia Educacional e Administração Escolar.

Por conseguinte, o currículo da Licenciatura em Pedagogia, em 1962, previa cinco matérias: Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de Administração Escolar; Didática e Prática de Ensino. Esta constituição está representada no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Parecer nº 251/1962

Licenciatura em Pedagogia = duração de quatro anos **Matérias do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que eram assim distribuídas:** - **Didática**; - Elementos de Administração Escolar; - **Prática de ensino**; - Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem.
Primeira série - Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem
Segunda série - Didática; - Elementos de administração escolar; - Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem.
Terceira série - Didática; - Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem; - Elementos de administração escolar.
Quarta série - Prática de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir do Parecer nº 251/1962.

Conforme expresso no Quadro 10, tendo em vista também o que afirma Bissolli da Silva (2003), com a revogação do esquema **3+1**, a prática que se generalizou foi a de cursar Psicologia Educacional, Didática e Elementos de Administração Escolar na 2ª e 3ª séries do curso, deixando Prática de Ensino para a 4ª série, ou seja, o professor se formava primeiramente no bacharelado. Quanto ao CPe, como já constavam em seu currículo as matérias de Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem e Elementos de administração escolar, para obter a titulação de licenciado em Pedagogia era preciso que o estudante cursasse apenas Didática e Prática de Ensino.

Com base no exposto, é evidente que a constituição deste currículo do CPe ainda mantinha fortes traços de identificação com o primeiro, cuja base de formação ancorava-se no esquema **3+1**. Para Saviani (2007), no que se refere ao currículo do CPe vigente neste período, foi mantido o caráter generalista característico do currículo anterior, isto é, ainda não haviam sido introduzidas as habilitações técnicas. Diferentemente da regulamentação anterior, porém, não se fechou a matriz curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso, pois às IES era facultada a livre ordenação cronológica das disciplinas ao longo do curso.

Desse modo, muito embora o Parecer nº 251/1962 tenha estabelecido a duração de quatro anos para o Bacharelado e a Licenciatura em Pedagogia, acabou não definindo um rol fixo de disciplinas a serem cursadas a cada ano, de tal sorte que elas poderiam ser organizadas de acordo com os critérios estabelecidos pelas instituições e cursadas concomitantemente pelos estudantes. Tais mudanças na reestruturação do currículo mínimo pré-estabelecido e na duração do curso vigoraram a partir de 1963 e foram consideradas alterações vagas, por não estabelecerem o campo de atuação do pedagogo ou técnico em educação, por terem instituído um currículo enciclopédico, representando uma ameaça ao CPe, com a nítida possibilidade,inclusive, de sua extinção.

O currículo de Pedagogia era fruto da expressão dos tensionamentos históricos, das correlações de força presentes em um contexto social mais amplo, das questões políticas, culturais e educacionais que estavam em jogo, ou seja, das forças sociais que operavam naquele contexto.

Na constituição desse segundo currículo, tendo-se por base as análises de autores como Bissoli da Silva (2003), Brzezinski (2010) e Saviani (2012), destacam-se como pontos importantes: a definição de uma identidade para o CPe e sua formação profissional (do pedagogo e

do professor); a proposição do conselheiro Valnir Chagas para à extinção do CPe, alegando inexistência de um campo curricular e de atuação próprio para o profissional formado nesse CPe; e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação e dos professores primários em nível superior nos demais cursos de bacharelado.

Conforme o entendimento de Bissoli da Silva (2003), os legisladores teriam regulamentado o CPe começando por onde deveriam ter terminado. Assim, "[...] fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse" (SAVIANI, 2012, p. 339).

Com relação às análises sobre o segundo currículo do CPe, foram verificados os seguintes elementos de mudança em relação ao primeiro:

i) o estudante do CPe não precisava concluir os três anos do bacharelado para iniciar o CLPe, pois o modelo **3+1** tornou-se ultrapassado, ou seja, passou-se a aceitar que bacharelado e a licenciatura fossem cursados de forma concomitante;
ii) os currículos plenos continuavam tendo um rol de disciplinas previamente definidas, mas agora as IES poderiam organizar essas disciplinas ao longo dos quatro anos do CPe, de acordo com suas escolhas;
iii) foram estabelecidas onze disciplinas opcionais, o que fez com que, pela primeira vez, as IES e os estudantes passassem a ter oportunidades de escolha, ou seja, de compor seu currículo de formação.

Um elemento digno de destaque é a presença, até então inédita, de uma disciplina que buscava desenvolver o tema da pesquisa com os estudantes desse curso, ou seja, pela primeira vez o currículo do CPe passou a contar, mesmo que no rol de disciplinas optativas, com um componente da pesquisa entre os elementos que compunham seu currículo. De igual modo, a disciplina Teoria e Prática da Escola Média, que aparecia como um componente curricular da prática, mesmo que de forma inicialmente tímida, serviu para mostrar a necessidade de formação prática na formação do egresso do CPe, ou seja, de estágios nas modalidades de formação. Uma questão relativa a este segundo desenho curricular começou a ser objeto de preocupação, em razão do rol de onze disciplinas opcionais: o caráter enciclopédico do currículo do CPe, reavivando a histórica discussão sobre a pluralidade de

formação não dar conta de formar nem o bacharel nem o licenciado de acordo com as reais necessidades de formação do egresso desse curso.

Prosseguindo-se com a análise, destacam-se como elementos de continuidade:

i) o CPe continuava a formar tanto o bacharel quanto o licenciado;
ii) a identidade do CPe continuava carente de definição e, de igual modo, a atuação dos egressos formados no bacharelado e/ou na licenciatura, reforçando, muitas vezes, a proposição de Valnir Chagas, referente à extinção do CPe; enfim, poucos avanços foram constatados no período entre 1939 e 1962, e a formação do técnico em educação, obrigatória, por força de lei, para o exercício das atividade administrativas da educação em lugares como o MEC, continuava, continuava um dos principais objetivos da formação do egresso desse curso.

Como ficou demonstrado, o Parecer nº 251/1962 introduziu algumas mudanças no currículo do CPe, mas as alterações não suprimiram os problemas do curso no tocante à definição do campo de atuação profissional do bacharel e do licenciado.

Em 1968, o campo profissional do licenciado em Pedagogia começou a delinear-se após a elaboração, por parte dos estudantes de São Paulo, de algumas recomendações em relação à atuação do licenciado em Pedagogia, em termos de teoria e técnicas educacionais, com as quais se sugeria que os cargos e as funções existentes e regulamentados no setor educacional, como os de orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de Ensino Médio e técnico em educação, fossem ocupados pelos licenciados em Pedagogia, mediante concursos públicos regulares de títulos e provas.

Esse processo de lutas dos estudantes de Pedagogia ocasionou uma segunda regulamentação referente ao curso, que foi o Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL/CFE, 1969a). O documento instituiu um CLPe de formação bem generalista, destinado à formação de profissionais para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para gestão, com habilitações de orientação, supervisão e administração, modelo que perduraria por quase 30 anos.

4.2.3 Terceiro currículo do Curso de Pedagogia: a partir do Parecer CFE nº 252/1969

A constituição do terceiro currículo do CPe ocorreu com a promulgação do Parecer CFE nº 252/1969, que fixou um currículo

mínimo de 2.200 horas para a graduação e complementação de 1.100 horas para as habilitações, no qual a carga horária do curso poderia ser desenvolvida em tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h). Com essa mudança, o Parecer modificou não somente sua constituição curricular mas também seu foco de formação, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura. Com isso, foram regulamentadas, a partir da Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968), a Lei da Reforma Universitária, as famosas **habilitações** de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares e também a formação de professores para o Ensino Normal. No entanto, Bissolli da Silva (2003, p. 26) ressalta que, "[...] em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, [a Lei nº 5.540/1968] cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo".

No Parecer nº 252/1969, o conselheiro Valnir Chagas fez questão de situar o tema da constituição do curso em bacharelado e licenciatura, referindo-se aos antecedentes da questão, desde o Decreto nº 1.190/1939, até o Parecer nº 251/1962. Considera, na expressão da legislação proposta, diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação e desenvolvidos no CLPe. Além disso, foi instituído no currículo da referida licenciatura **uma parte comum**, para dar conta das disciplinas dessa base, e **outra parte diversificada**, constituída por disciplinas de diversas modalidades de formação, visando formar os estudantes nas habilitações estabelecidas.

No Parecer nº 252/1969, Valnir Chagas também argumentou que, embora o curso comportasse várias habilitações, resultaria em uma única formação de Licenciatura em Pedagogia, com um único diploma, composto por duas habilitações de interesse do licenciado, pois, se todas elas resultam de um curso único, é natural que requeressem um só diploma, o do licenciado, extinguindo-se, com isso, o título do bacharelado, conforme pode ser observado no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Análise do terceiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 252/1969 e da Resolução do CFE nº 2/1969 (continua)

1ª Unidade: Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia	
Total da carga horária na organização curricular e na integralização do curso	- Carga horária da parte comum + a carga horária da parte diversificada = Foram fixadas para as habilitações, inclusa a graduação: 2.200 horas para a graduação e complementação 1.100 horas para as habilitações.
Forma de organização das disciplinas na matriz curricular (anual ou semestral)	- Fixou-se um currículo mínimo, com organização das matérias em uma estrutura curricular.
Tempo e espaço do desenvolvimento do currículo (em anos)	- A carga horária do curso poderia ser desenvolvida em tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h); - Estágio obrigatório nas habilitações, com 5% das horas destinadas ao total da duração do curso; - Os currículos podiam ser organizados em períodos anuais ou semestrais, a definição ficava a cargo da IES.
2ª Unidade: Forma e organização da estrutura do currículo	
Organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, matérias, disciplinas	- Foi instituído no currículo da referida licenciatura uma **parte comum**, para dar conta das disciplinas dessa base, e **outra parte diversificada**, constituída por disciplinas de diversas modalidades de capacitação, para formar os estudantes nas habilitações estabelecidas; - **Parte comum** com seis matérias previamente definidas; - **Parte diversificada** (com a proposição de cinco habilitações e a escolha de duas especialidades).

Quadro 11 – Análise do terceiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 252/1969 e da Resolução do CFE nº 2/1969 (continuação)

2ª Unidade: Forma e organização da estrutura do currículo	
Conhecimentos contemplados organização do período letivo (matérias, conteúdos, disciplinas)	- Organizado em disciplinas para a parte comum do CLPe e por disciplinas específicas de cada habilitação.
Campos de atuação profissional para o egresso	- Trabalhadores para as **habilitações** de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares e formação de professores para o Ensino Normal, fragmentando a formação do pedagogo.
Titulação do curso: bacharelado, licenciatura ou ambas	- Licenciado em Pedagogia, com duas habilitações específicas de interesse do estudante; - Extinguiu-se o título do bacharelado.
3ª Unidade: Componentes curriculares de formação (parte comum)	
Componentes curriculares acadêmicos: dos fundamentos da educação	**Disciplinas obrigatórias** - Sociologia Geral; - Sociologia da Educação; - Psicologia da Educação; - História da Educação; - Filosofia da Educação;
Componentes curriculares teóricos: práticas e metodológicas	**Disciplinas obrigatórias** - Didática.
Componentes curriculares investigativo: da pesquisa	**Disciplinas dessa base** - Não havia.
Componentes curriculares da prática: dos estágios e em quais modalidades	**Disciplinas dessa base** - Não havia.
Outros componentes curriculares	**Disciplinas dessa base** - Não havia.

Quadro 11 – Análise do terceiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 252/1969 e da Resolução do CFE nº 2/1969 (continuação)

3. Unidade: componentes curriculares de formação (parte diversificada)	
Componentes curriculares teóricos: práticas e metodológicas	**Constituído por disciplina de diversas modalidades de capacitação**
	Habilitação *Orientação Educacional*
	- Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; - Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; - Princípios e métodos de orientação educacional; - Orientação vocacional; - Medidas educacionais.
Componentes curriculares teóricos: práticas e metodológicas	**Habilitação *Administração Escolar***
	- Estatística Aplicada à Educação; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; - Princípios e Métodos de Administração Escolar.
	Habilitação *Supervisão Escolar*
	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; - Princípios e Métodos de Supervisão Escolar.
	Habilitação *Inspeção Escolar*
	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; - Princípios e Métodos de Inspeção Escolar.

Quadro 11 – Análise do terceiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE nº 252/1969 e da Resolução do CFE nº 2/1969 (conclusão)

3. Unidade: componentes curriculares de formação (parte diversificada)	
Componentes curriculares teóricos: práticas e metodológicas	**Habilitação** ***Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais***
	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Metodologia do Ensino de 1º grau.
Componentes curriculares investigativo: da pesquisa	**Constituído por disciplina de diversas modalidades de capacitação**
Componentes curriculares da prática: dos estágios e em quais modalidades	**Constituído por disciplina de diversas modalidades de capacitação**
	Habilitação ***Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais***
	- Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio); - Estágio em duas habilitações.
Outros componentes curriculares	**Constituído por disciplina de diversas modalidades de capacitação**
	Habilitação ***Orientação educacional***
	- Princípios e métodos de orientação educacional; - Orientação vocacional; - Medidas educacionais;
	Habilitação ***Administração***
	- Estatística Aplicada à Educação.
	Habilitação ***Supervisão Escolar***
	- Currículos e Programas.
	Habilitação ***Inspeção Escolar***
	- Legislação de Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na análise do terceiro currículo do CLPe, expressa no Quadro 11, compreende-se que o licenciado, apto a atuar nas áreas de conteúdo, passou a ser um especialista que recebeu formação pedagógica para efeitos de ensino nas habilitações escolhidas. Diversamente dos demais cursos, no caso da Pedagogia, o pedagógico já constitui "[...] o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum de magistério" (BRASIL/CFE, 1969a, p. 109).

À vista dessas considerações, o art. 1º da Resolução CFE nº 2/1969 trouxe a seguinte redação:

> A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL/CFE, 1969b, p. 113).

Como consequência dessa proposição, o currículo do CLPe ficou composto pela **parte comum**, constituída pela mesma composição definida no Parecer nº 251/1962, à qual foi acrescentada a matéria de Didática, por três motivos:

> Em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificando-se; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, "*last but not least*", porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. (BRASIL/CFE, 1969a, p. 107).

O Parecer nº 252/1969 estipulava, no § 1º do art. 2º, que a **parte comum** seria composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

Segundo Saviani (2012), no art. 3º do Parecer nº 252/1969 são enumeradas as habilitações e especificadas as matérias exigidas para cada uma delas, assim como a parte comum. As habilitações previstas possibilitam a atuação do pedagogo licenciado nas escolas de 1º e 2º

graus e na Escola Normal, e suas respectivas matérias específicas ficaram assim constituídas:

> 1. *Orientação educacional:* estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais;
> 2. *Administração escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação;
> 3. *Supervisão escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas;
> 4. *Inspeção escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação de ensino.
> 5. *Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais*: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio). (BRASIL, 1969a, art. 5º, grifos nossos).

Assim, o art. 5º do Parecer nº 252/1969 possibilitava a organização do CPe em habilitações específicas. Tinham como objeto as matérias da parte comum, exceto Sociologia Geral, e as seguintes matérias da parte diversificada: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; Estatística Aplicada à Educação; Legislação do Ensino; Medidas Educacionais; Currículos e Programas; outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das IES.

Nessa perspectiva, permaneceu um currículo mínimo, com **uma base comum** e **uma parte diversificada**, ou seja, um currículo teórico e generalista, caracterizado por proporcionar aos estudantes de Pedagogia uma formação com uma fragmentação entre os conteúdos teóricos e práticos, configurada pela separação entre as matérias dos Fundamentos da Educação e as matérias das habilitações supracitadas. Tal formação

de professores estava marcada fortemente por duas tendências educacionais: uma generalista e outra tecnicista. Para Saviani (2007):

> Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida dominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras definidas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas. Eis porque se considerou como suficientes as matérias "Estrutura e Funcionamento do Ensino" e "Princípios e Métodos", seguidas de uma outra que ajude a algo de algum modo relacionado com a "especialidade" em referência: "Legislação do Ensino" para a inspeção, "Estatística" para a administração, "Currículos e Programas" para a supervisão e "Orientação Vocacional" e "Medidas Educacionais", para a orientação. Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade [...]. (SAVIANI, 2007, p. 121).

Tendo-se em vista o expresso, é oportuna a análise de Saviani (2007) de que o CLPe em vigor nesse período, por meio das habilitações, foi marcado por uma concepção mercadológica e produtivista da educação, a qual infelizmente permanece até os dias atuais, fortalecendo-se dia a dia pelos agentes multilaterais presentes no campo educacional brasileiro.

Nesse sentido, em 1969, as mudanças na legislação educacional e no currículo do CPe tiveram influência do processo de industrialização vivenciado pelo Brasil nesse período, materializando-se em uma base formativa tecnocrática e mantendo a antiga dicotomia. De um lado, as disciplinas dos Fundamentos da Educação; do outro, as de habilitações específicas. Contudo, o seu currículo tornava-se mais flexível, uma vez que possibilitou às IES abertura para escolha e proposição de outras matérias e atividades pedagógicas em seus planos.

O conhecimento relevante desse currículo foi desenvolvido por meio de competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos afetos àquele período histórico, atendendo "[...] aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do incremento das diferentes funções do sistema vigente" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

No CLPe, a matéria de Didática era de frequência obrigatória, tanto no currículo do **núcleo comum** quanto em qualquer das **habilitações** dessa estrutura curricular considerada generalista.

A organização do terceiro currículo do CPe pode ser observada no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Terceiro currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, Parecer nº 252/1969 (continua)

Parte comum (seis matérias)
Matérias do núcleo comum - Didática; - Filosofia da Educação; - História da Educação; - Psicologia da Educação; - Sociologia da Educação; - Sociologia Geral.
Parte diversificada (com a proposição de cinco habilitações e a escolha de duas especialidades)
Matérias da habilitação *Administração Escolar* - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; - Princípios e Métodos de Administração Escolar; - Estatística Aplicada à Educação.
Parte diversificada (com a proposição de cinco habilitações e a escolha de duas especialidades)
Matérias da habilitação *Supervisão Escolar* - Currículos e Programas; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; - Princípios e Métodos de Supervisão Escolar.

Quadro 12 – Terceiro currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, Parecer nº 252/1969 (conclusão)

Parte diversificada (com a proposição de cinco habilitações e a escolha de duas especialidades)
Matérias da habilitação *Inspeção Escolar* - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; - Legislação de Ensino; - Princípios e Métodos de Inspeção Escolar.
Matérias da habilitação *Orientação Educacional* - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; - Medicas Educativas. - Orientação Vocacional; - Princípios e Métodos de orientação educacional;
Matérias da habilitação *Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais* - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; - Metodologia do Ensino de 1º grau; - Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio).

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir do Parecer nº 252/1969.

Conforme demonstrado no Quadro 12, referente ao terceiro currículo, o CLPe instituído pelo Parecer nº 252/1969 previa as seguintes disciplinas em seu núcleo comum: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Tinha como objetivo a formação de professores para as Escolas Normais e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares de 1º e 2º graus, habilitações cuja escolha era limitada a duas.

Destacam-se **as principais mudanças** do terceiro currículo:

i) a questão da fragmentação do currículo de formação do licenciado, composto por **uma base comum**, correspondente à formação pedagógica, desassociada da **parte diversificada**, cuja função era formar o egresso em algumas das habilitações disponíveis, havendo assim a formação de dois blocos distintos

na formação do estudante e, por consequência, a formação de diferentes profissionais no mesmo curso;

ii) a mescla entre duas tendências de formação, uma generalista e outra tecnicista; a opção pela formação do especialista em orientação, supervisão, administração e inspeção escolar proporcionava uma formação que prescindia de elementos fundamentais à formação docente, como estágio curricular na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à concepção de desenvolvimento curricular, essa perspectiva se expressa, predominantemente, nos teóricos da eficiência social, tal como Bobbitt[31], e nas perspectivas do currículo centrado nos objetivos, construídas a partir do pensamento de Tyler[32]. Percebe-se um caráter instrumental e de preparação técnica, conforme o contexto social e econômico do Brasil no período. Para Lopes e Macedo (2011, p. 73), "[...] a perspectiva instrumental de conhecimento tem relação com a perspectiva acadêmica, na medida em que também entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico".

Segundo Saviani (2012, p. 43),

> [...] o Parecer nº 252/1969, no parágrafo único do art. 7º, explicitava que a capacitação profissional do pedagogo incluía o exercício das funções correspondentes às habilitações cursadas: o exercício do magistério, no Ensino Normal, das disciplinas das habilitações específicas e também as da parte comum, desde que a duração do curso tenha sido de pelo menos 2.200 horas; e o exercício do magistério na escola de 1º grau, desde que o estudante tenha cursado a habilitação

---

[31] Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 259), John Franklin Bobbitt (1876-1956) nasceu nos Estados Unidos da América (EUA), onde exerceu a atividade de professor de Administração de Educação na Universidade de Chicago. É considerado um dos precursores dos estudos curriculares, estabelecendo o currículo como campo de especialização da área da Educação. Duas das suas principais obras são: **O currículo** (1918) e **Como fazer um currículo** (1924).

[32] Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 277), o educador norte-americano Ralph Tyler (1902-1994) tem produção de destaque no campo da avaliação educacional. Ficou muito conhecido principalmente pela sua obra **Princípios básicos de currículo e ensino** (1949).

> ‘Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais’, bem como estudado as respectivas metodologias e práticas de ensino. Destacamos também que foi através dessa legislação que o estágio tornou-se obrigatório no curso, mais especificamente nas habilitações, com carga horária correspondente a 5% do total de horas de duração do curso.

Partindo da compreensão de que formação no Curso de Pedagogia contemplava a atuação no contexto educacional, em espaços escolares e não escolares, seja como professor(a), seja como gestor(a), havia a necessidade da que a formação abrangesse diferentes modalidades, as quais deveriam passar por uma base comum de estudos, passando o CLPe a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas para a formação de qualquer profissional da área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas.

Para Bissolli da Silva (2003, p. 26-27):

> Assim, tanto as habilitações regulamentadas pelo documento em estudo quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de Curso de Pedagogia.

Nesse contexto histórico, o Regime Militar se instalou no Brasil com o propósito de garantir a manutenção do capital e afastar do continente o ideário socialista. Tinha um poder executivo que abafou todos os obstáculos presentes na sociedade civil, controlando os sindicatos, os meios de comunicação e a universidade; praticando censura; impondo aposentadorias compulsórias e arrocho salarial; dissolvendo partidos políticos, organizações estudantis e de trabalhadores, recorrendo à prática da tortura, se necessário.

Nesse período, as questões supracitadas tiveram destaque no campo político-educacional-social e influenciaram as questões da educação no país. Como exemplo, pode-se mencionar as reformas do ensino orientadas por agências internacionais, os relatórios vinculados ao governo norte-americano e ao Ministério da Educação Nacional e

também os Acordos MEC-Usaid[33] (em português, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). O objetivo central das reformas era o desenvolvimento da educação para a formação de capital humano, com vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, visando também a modernização de hábitos de consumo e a integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, em defesa do Estado, da repressão e do controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

No **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social** (1967-1976), a educação foi utilizada como forma de assegurar a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico, uma vez que a Constituição Federal de 1967 não previa percentuais mínimos para aplicação na educação.

Destaca-se que a política educacional do Regime Militar se apoiou basicamente na Lei nº 5.540/1968, que reformou o Ensino Superior, e na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Ambas expressavam os acordos MEC-Usaid e sua visão economicista, buscando assegurar a ampliação da oferta do Ensino Fundamental, a fim de garantir formação e qualificação mínimas à classe trabalhadora, para inserção em um processo produtivo ainda pouco exigente e criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para o processo de importação tecnológica e de modernização do país. Dessa forma, educador e educando se transformaram em capital humano para produzir lucro individual e social.

Em paralelo ao esforço legislativo, os governos militares elaboraram programas de ação estratégicos, planos decenais que incluíam a educação em suas propostas de intervenção no país.

Assim, foi instituído o Ensino de Moral e Cívica, no 1º e 2º graus, e o Estudo de Problemas Brasileiros, no Ensino Superior, inclusive na pós-graduação, fator que destaca o caráter controlador do Regime

---

[33] Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2011), os acordos MEC-Usaid (United States Agency for International Development) foram reformas do ensino orientadas por agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação Nacional (Relatório Meira Mattos), implantadas no Brasil após o golpe militar (1964-1984), as quais fixam metas (Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – 1967/1976) no campo da educação para acelerar o desenvolvimento econômico do país.

Militar. A política educacional favoreceu a expansão da oferta pública no Ensino Superior, com a construção de diversas Universidades Federais em vários estados da Federação.

Na Reforma Universitária de 1968, as modificações previstas para o Ensino Superior contemplaram algumas questões que influenciaram a constituição história do sistema educacional e da formação profissional no país, como a expansão da oferta pública, a criação de Universidades Federais em vários estados e a transferência de recursos públicos para instituições privadas de Ensino Superior, as quais estavam em amplo crescimento à época. Com esta última medida, o regime ampliava sua base de sustentação política, pois satisfazia o orgulho ornamentado das oligarquias provincianas ao mesmo tempo em que atendia as classes médias, que pressionavam o governo por acesso à universidade.

Ressalta-se que a Lei nº 5.540/1968 apresentou alguns pontos que foram, de certa forma, benéficos e contraditórios para a Educação Superior no país. A lei promoveu uma reforma no Ensino Superior brasileiro, extinguindo a cátedra e introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores, aspecto importante para os processos de reivindicação por melhores condições de trabalho. Também criou a estrutura departamental; dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional; criou o sistema de créditos por disciplinas; instituiu a periodicidade semestral; criou o vestibular eliminatório, com foco na meritocracia para a seleção dos estudantes e implementou a concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse período, a ditadura forçou vários intelectuais a se exilarem, impondo perdas para a melhoria da educação, pois o país experimentava significativa expansão intelectual e educacional. A reforma de 1968 significou, por um lado, uma violência contra a inteligência, mas, por outro, trouxe elementos de renovação, sobretudo no que diz respeito à estruturação das universidades e da pós-graduação. Vigorava, então a crença de que a ciência e a tecnologia impulsionariam o desenvolvimento econômico, o que pode também ter influenciado os governos militares a tomarem essas iniciativas; logo, os acontecimentos destacados foram fatores que influenciaram a legislação e as políticas educacionais nesse período histórico.

Durante a promulgação da Lei nº 5.692/1971, referente ao ensino de 1º e 2º graus, não ocorreram disputas entre a Igreja/privatistas e os defensores da escola pública e laica. Os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma, ao

passo que os interesses privados foram plenamente atendidos: o regime reservou um espaço para o ensino religioso, ampliou o princípio privatizante e garantiu amparo técnico e financeiro à iniciativa privada, além de ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos, contemplando estudantes de sete a quatorze anos.

Essa lei também privilegiou apenas o enfoque quantitativo em detrimento do qualitativo, diminuindo drasticamente os recursos destinados à educação para menos de 3% do orçamento da União. Também instituiu o 2º grau com três anos de duração, eivado de uma função profissionalizante mais preocupada em frear a procura pelo Ensino Superior do que oferecer qualificação profissional de nível técnico.

Com isso, houve uma diminuição da carga horária das disciplinas de formação básica, com exclusão do ensino de Filosofia, Sociologia e Psicologia, e a introdução de um grande número de disciplinas supostamente profissionalizantes. A falácia da função profissionalizante da escola trouxe como uma de suas mais graves consequências a desarticulação da escola pública de 2º grau. Além disso, o descompromisso e a falta de investimento por parte do Estado transformaram a educação pública em um negócio altamente lucrativo para a iniciativa privada.

Em meados dos anos de 1970, a crise econômica gerou forte pressão sobre o Regime Militar, ocasionando fissuras nas suas estruturas de apoio político. Questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas. O discurso da segurança nacional cedeu lugar ao da integração social, do redistributivismo e dos apelos participacionistas, aspectos recomendados pelos Planos de Desenvolvimento Econômico (PND) dos governos militares, mas que jamais chegaram a ser instituídos.

Algumas questões contribuíram para a modificação do cenário político e educacional do país. Em 1979, após a anistia, o retorno de muitos exilados brasileiros reforçou os movimentos oposicionistas. Assim, as preocupações com o sentido social e político da educação e com a eleição direta de governantes voltaram à ordem do dia a partir de 1982, possibilitando ao país uma relativa autonomia para implementação de políticas educacionais próprias.

A organização do Fórum de Secretários Estaduais de Educação (depois Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed) também merece destaque, pois tinha o objetivo de defender os interesses comuns de melhoria da educação pública. Ressalta-se, porém, que, embora a força do Regime Militar tivesse diminuído, o mecanismo de

controle das verbas ainda vigorava, com atuação direta do governo nos municípios, à revelia dos estados, fato que aumentava o clientelismo.

Tendo em vista o exposto, é possível afirmar que, no período de 1939 a 1971, o CPe foi fortemente influenciado pela legislação educacional, ou seja, pelo currículo prescrito e pelo currículo apresentado aos professores que atuavam no curso de formação inicial, o qual materializou em seu desenho curricular o propósito de formar o pedagogo como um profissional, professor e técnico, por meio de uma formação generalista.

Com essa composição, de 1939 a 1960, o próprio processo de desenvolvimento curricular contemplou elementos de natureza política, histórica, social, econômica, cultural etc., materializados no currículo do CPe desse período. Dessa forma, do ponto de vista social, expressava uma racionalidade mais instrumental, com uma concepção de currículo embasada em uma perspectiva de racionalidade tecnocrática, profissionalizante, focada em objetivos, metodologia, avaliação e em uma teoria educacional tradicional.

Segundo o educador norte-americano Tyler, em sua análise sobre o currículo brasileiro, o que estava posto no país durante esse período aproxima-se do modelo e da racionalidade instrumental técnica, que, do ponto de vista do diálogo, fez com que o currículo do CPe expressasse essa concepção através de uma visão profissionalizante de universidade, fortemente instalada com a promulgação da Lei nº 5.540/1968, a Lei da Reforma Universitária, visando adequar a legislação educacional ao Regime Militar tecnocrático.

O Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 regeram o CPe por quase trinta anos, apresentando uma definição da atuação do professor nas Escolas Normais e do pedagogo enquanto educador nas escolas de 1º e 2º graus, vigorando até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996.

No entanto, a identidade do curso ainda era muito questionada, pois o Parecer não resolvia o impasse do direito ao magistério primário pelos diplomados na Licenciatura em Pedagogia. Para gozar desse direito, era necessário cursar as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau, assim como o Estágio Supervisionado.

Conforme as análises sobre o terceiro currículo do CPe, os principais elementos de mudança observados são os seguintes:

i) a partir da Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, o currículo passou a ser organizado em uma matriz

curricular, com **uma base comum**, composta por seis disciplinas, e **uma parte diversificada**, de acordo com a escolha das **habilitações** definidas pelos estudantes;

ii) foi extinta a formação dos professores pelo curso de bacharelado, ou seja, o CPe passou a formar somente pelo CLPe;

iii) estabeleceu-se uma dicotomia no curso com a opção de cinco habilitações ligadas à formação do pedagogo mais a possibilidade de atuação no Ensino Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

iv) estabeleceu-se uma carga horária mínima para a parte comum do curso e uma carga horária mínima para as duas habilitações escolhidas pelo estudante da licenciatura;

v) o CLPe passou a contar com a possibilidade de formação em um tempo inferior a quatro anos, ou seja, tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h);

vi) estabeleceu-se como componente de formação, pela primeira vez, o estágio curricular, o qual passou a ocorrer nas duas habilitações escolhidas pelos estudantes, em caráter obrigatório, com carga horária correspondente a 5% do total de horas de duração do curso;

vii) o currículo do curso pôde ser organizado por semestres, e não somente por séries anuais, dependendo da opção de estrutura e matrícula determinadas pela IES ofertante do curso.

Outra questão digna de destaque é o fato de que, pela primeira vez na composição do CPe, contemplou-se a disciplina de Currículos e Programas, a qual fazia parte da habilitação em Supervisão Escolar, e, na habilitação de Inspeção Escolar, a disciplina de Legislação de Ensino. Tais elementos são importantes e merecem ênfase, pois revelam um marco histórico dos estudos do currículo do CPe no Brasil, ou seja, esclarecem em que momento da história da educação brasileira o currículo passou a ser comparado a uma disciplina, a um plano de estudos, a um programa, a uma matriz curricular de um curso de graduação ou de uma série da Educação Básica.

Com relação aos elementos de continuidade, destaca-se que, na definição das seis disciplinas pertencentes à **parte comum** do curso, aquela que permaneceu desde o primeiro desenho foi a disciplina de Psicologia da Educação, e a disciplina de Didática, inclusa desde o segundo desenho como disciplina obrigatória do CLPe. Destaca-se que a Didática permaneceu como disciplina do núcleo da parte comum e da formação teórica, de práticas e metodologias.

Schineider (2015) constata, ao longo da história brasileira, a forte presença de disciplinas de caráter psicológico nos currículos dos Cursos de Pedagogia. Segundo a autora, ao analisar as relações da Pedagogia com os acontecimentos sociopolíticos e econômicos, bem como com os discursos que fundaram a ciência moderna, pode-se ver que a criação dos Cursos de Pedagogia no Brasil, na década de 1930, aspirava a uma educação que modernizasse o país, tal como demandava o modelo de capitalismo recém-instaurado. Uma das estratégias adotadas foi a transposição de teorias tidas como inovadoras na Europa e nos Estados Unidos, as quais atravessaram a formação de professores com vistas à constituição de sujeitos modernos.

Nesse sentido, na proposição de Schneider (2015), o uso da psicologia foi fundamental como estratégia de governo, ou seja, de normatização e de adequação da educação aos princípios liberais. Com todas as transformações da sociedade brasileira e com as diversas reformas curriculares por que passou o Curso de Pedagogia, o cunho psicológico continuou a ser a base da Pedagogia, sendo que a Psicologia tem assumido, nas últimas décadas, uma posição cada vez mais relevante, tornando-se hegemônica nos currículos do Curso. Essa hegemonia corresponde e atende, efetivamente, aos princípios neoliberais do Estado brasileiro, cujas políticas educacionais favoreceram, desde o final da década de 1990, a produção dos sujeitos autodisciplinados e flexíveis de que o sistema político-econômico necessita.

Segundo Pacheco (2001, p. 80-81), o que tem sido mais tradicional na história curricular é a opção pelo modelo de abordagem das disciplinas. Tal organização curricular implica, necessariamente, um regime de docência em que o professor é responsável por uma só disciplina, com uma função educativa especializada, o que levanta inúmeras barreiras entre os professores que pertencem a grupos disciplinares diferentes, estabelecendo uma formação técnica tradicional, voltada para a profissionalização, visando atender às exigências do mercado produtivo liberal.

Com o objetivo de promover mudanças no currículo do CPe, os movimentos de reformulação do CNE e o movimento organizado dos educadores vivenciaram um período longo de disputas e tensionamentos. O projeto que tinha a docência como base da formação do CLPe saiu vencedor, e seu currículo foi novamente alterado com as DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b).

Em suma, dos 30 anos de vigência do Parecer CFE nº 252/1969, pelo menos a última década foi marcada por um forte movimento de

discussão sobre a constituição da identidade do CPe no Brasil e sua reformulação, culminado em um amplo processo de debates e tensionamentos entre estudantes, educadores e instituições educacionais, como ANPEd, Anfope e Forumdir, tornando-se uma etapa significativa na constituição histórica desse curso no país.

4.2.4 Quarto currículo do Curso da Pedagogia: a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996

Durante a década de 1990, a configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do Ensino Superior implementado no âmbito das reformas do Estado, subordinado às recomendações dos Organismos Internacionais (OI), e também no âmbito da formação, caracterizado pela criação dos ISE e pela diversificação da oferta dos cursos de formação em Cursos Normais Superiores, nas licenciaturas e no CLPe, flexibilizando-se a forma de sua oferta, com cursos especiais e cursos a distância "[...] de modo a atender à crescente demanda pela formação de professores em nível superior" (FREITAS, 2007, p. 1208).

Dessa forma, um debate mais acirrado sobre as questões do CPe e o objetivo do perfil de formação profissional do egresso ocorreu justamente na década de 1990, embasado, portanto, em uma concepção neoliberal de formação, que perpetuou a racionalidade técnica. A maioria dos cursos ainda continuava com seus currículos organizados por disciplinas embasadas em matérias dos fundamentos da educação e de formação básica, pelas disciplinas pedagógicas e com ênfase nos estágios para as modalidades da Educação Básica.

Portanto, foi necessário ressignificar a concepção de formação de professores no Brasil durante a década de 1990. Para esse fim, ela foi substituída por uma perspectiva de capacitação inicial como profissionalização. O mesmo se deu em outros campos: a participação da sociedade civil transformou-se em articulação com empresários e ONGs; e a descentralização, em um mecanismo de desconcentração da responsabilidade do Estado; a autonomia tornou-se liberdade de captação de recursos; a igualdade virou equidade; a cidadania crítica foi substituída pela cidadania produtiva; a formação do cidadão virou atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade travestiu-se de adequação ao mercado; e o aluno foi transformado em consumidor. Assim, essa concepção de educação, baseada em um modelo fortemente neoliberal, fundamentava-se no campo das negociações e das trocas, a

fim de alcançar o consenso necessário aos entendimentos entre capital e trabalho, excedendo ao atendimento a reivindicações educacionais.

Em consequência, com a promulgação LDBEN/1996, o CPe tornou-se novamente foco de discussões entre as entidades educacionais, as quais se mobilizaram contra as proposições de alguns dispositivos da lei, como o art. 62, que estabelecia os ISEs como locais de formação docente para atuação na Educação Básica; o art. 63, que criava a oferta do Curso Normal Superior nessas instituições, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; e o art. 64, que proporcionava a formação de profissionais de educação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para atuação na Educação Básica; ou seja, os cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Na avaliação dessas entidades, os dispositivos citados poderiam ocasionar a extinção gradativa do referido curso, contudo, devido à sua importância, ele foi mantido pelo MEC, com o compromisso de retomar as discussões por ocasião da construção das DCNCLPe.

Por isso, durante o processo de construção das DCNCLPe, no período de 1999 a 2006, “[...] educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se no sentido de pressionar para que as propostas da sociedade civil, das entidades representativas da área da educação, fossem consideradas” (DURLI, 2007, p. 177).

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o referido curso, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se moldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. Assim, a abordagem que faz sentido neste momento não pode ficar restrita a uma discussão conceitual, ela deve também contemplar a complexidade histórica do curso e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais.

É interessante ressaltar ainda a história do CPe no Brasil e as circunstâncias dos seus tensionamentos históricos, partes constitutivas da identidade dos cursos, pois, ao longo dos seus anos de história, que em 2019 completa 80 anos, o currículo do Curso de Pedagogia sofreu várias mudanças, influenciadas pelas modificações na legislação educacional brasileira e pelos movimentos dos educadores, que pensavam a formação do pedagogo e dos professores no país.

Nessa perspectiva, as discussões em torno da identidade desse curso remetem a debates históricos, pois “[...] a dubiedade sobre a identidade do CPe inaugura-se antes mesmo de sua criação, o que perdura até os dias atuais” (BRZEZINSKI, 2010, p. 37).

4.2.4.1 Quarto currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia: o contexto de sua constituição, aprovação, implantação, implementação e avaliação das DCNCLPe de 2006

O quarto currículo foi desenvolvido após um longo período de debates[34] entre estudantes, educadores e entidades educacionais, os quais resultaram na Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, e também nos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL/CNE, 2005) e nº 3/2006, que instituem as DCNCLPe.

Para Libâneo (2011, p. 127),

> [...] os estudos referentes à história desse curso, no Brasil, mostram uma sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo.

Já Saviani (2007) esclarece que:

> Provavelmente esse quadro de crise por que passa o Curso de Pedagogia tem a ver com a demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio a acontecer apenas neste ano de 2006, quando nos aproximamos do décimo aniversário da nova LDB, bem depois, portanto, das demais áreas. Após várias idas e vindas foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP –, o Parecer 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de

[34] Um debate de quase uma década, promovido pela Comissão de Especialistas em Ensino de Pedagogia, composta por Helena Costa Lopes de Freitas (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp), Maisa Gomes Brandão Kullok (Universidade Federal de Alagoas – UFAL), Marlene Gonçalves (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT), Olga Teixeira Damis (Universidade Federal de Uberlândia – UFU), Merion Campos Bordas (UFRGS), pela Comissão de Formação de Professores, da qual faziam parte Yoshie Ussami Ferrari Leite (Universidade Estadual Paulista – Unesp), José Carlos Libâneo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCG), Giselle Cristina Martins Real (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS), Luiz Carlos Menezes (USP), Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN), pelo CNE e por entidades ligadas à área (DURLI, 2007; TRICHES, 2016).

> 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006. (SAVIANI, 2007, p. 124).

Em suma, durante os dez anos em que foram discutidas as DCNCLPe, chanceladas em 2006, três diferentes propostas estiveram em disputa, a saber: a primeira, de iniciativa do MEC e do CNE, intentava transformar o curso em formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil e para as disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Normal de nível médio destinados à formação de professores, dicotomizando a licenciatura e o bacharelado; a segunda proposta foi formulada por entidades ligadas ao campo Anfope/Forumdir e trazia uma concepção ancorada na docência e na racionalidade emancipatória, defendendo a docência como base para a formação do pedagogo; e a terceira proposta, o **Manifesto dos Educadores Brasileiros**, questionava a tese da docência como base para o CPe, bem como o conteúdo do projeto encaminhado pelo CNE.

Conforme avalia Durli (2007), foram muitas as proposições para a construção e aprovação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), no entanto dois projetos se fizeram representar com maior destaque no âmbito do aparelho de Estado: a proposta do CNE e a da Anfope e entidades apoiadoras. “O conteúdo expresso na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, resultou do consenso alcançado no tensionamento das duas propostas.” (DURLI, 2007, p. 189).

Com relação aos debates e conflitos históricos presentes no processo de constituição da identidade do CPe, Thiesen (2012) destaca o alargamento dos espaços democráticos ocorrido na década de 1990. Com o novo arcabouço jurídico brasileiro, acentuou-se o debate educacional, culminando com a promulgação da LDBEN/1996 e com os PCN. Foi nessa década que a Pedagogia passou a ter seu espaço próprio de debate em nível nacional, notadamente com a instituição da Anfope, entidade que direcionou os esforços do seu trabalho para a discussão sobre a identidade da Pedagogia nos planos epistemológico e curricular, bem como sobre o lugar da docência na formação do educador. O autor destaca ainda:

> Depreende-se, portanto, que a construção da trajetória curricular dos Cursos de Pedagogia no Brasil se dá em meio a um conjunto de ambivalências, de tensões e de contradições que atravessam diferentes processos. No tocante às relações mais internas, que engendram os processos curriculares da Pedagogia, também se observa uma série de conflitos, dentre os quais

> estão os dissensos quanto às posições teóricas e políticas sobre o lugar da docência; a histórica disputa entre formação do pedagogo bacharel e a do licenciado; as acirradas lutas das áreas de conhecimento por espaço nas matrizes; as dificuldades de integração entre os fundamentos teóricos, a pesquisa e os estágios; as (in)definições do tempo/carga de formação e o infinito debate sobre os enfoques da formação, desde o histórico conceito de "habilitações". (THIESEN, 2012, p. 173).

Nas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), considerou-se o fenômeno educativo como objeto do curso, atribuindo a ele tanto a formação pedagógica de docentes quanto a de especialistas e técnicos para as várias tarefas educativas, mas o especialista passou a ser construído a partir do docente. Conforme o art. 2º, a finalidade do CLPe é

> [...] a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL/CNE, 2006b).

No art. 4º, são definidas as funções do curso:

> 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. (BRASIL/CNE, 2006b).

Notoriamente, os currículos da base comum exerceram influência sobre os currículos de formação inicial de professores, ou seja,

> [...] os currículos ampliados da escolaridade obrigatória supõem uma mudança muito decisiva no conceito e conteúdo da profissionalidade docente e, portanto, na formação cultural e pedagógica de que os professores necessitarão. (SACRISTÁN, 2000, p. 95).

Para o autor, o currículo estipulado para os anos da escolaridade obrigatória são a base para os conteúdos que serão ministrados nos currículos dos cursos de formação de professores para esses níveis de ensino, os quais, inclusive, recebem indicação nas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) e nas DCNFP (BRASIL/CNE, 2015b).

Na composição atual do currículo desse curso está contemplado um vasto repertório cultural, o qual inclui a cultura dominante e algumas questões relacionadas à raça, gênero e cultura local, presentes no contexto social. Os agentes locais executores, no caso, os professores, têm função primordial na seleção desses conteúdos e, principalmente, na sua realização no processo pedagógico de formação inicial do professor. Segundo Scheibe (2007, p. 49), as DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) "[...] contemplaram a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos".

Nesse sentido, para Saviani (2007), uma das críticas a serem feitas às DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) está relacionada ao caráter ambíguo da sua formação, ao contemplar as múltiplas funções antes estabelecidas pelas habilitações, pois as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação dos especialistas em educação haviam sido assimiladas pela função docente como atribuições dos licenciados em Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes.

Nessa perspectiva, endossa-se a opinião de Sacristán (2000, p. 96), ao elucidar que:

> Normalmente, a escola e, sobretudo, os currículos sofrem a pressão das necessidades políticas,

> econômicas e sociais de forma mais ou menos direta e premente para que transformem os conteúdos, e o discurso pedagógico neste sentido, que se produz, costuma analisá-lo a *posteriori*.

Para o autor, se os novos modelos educativos requeridos pela escolaridade na sociedade recaem em novos currículos, para atingir seus fins, seria preciso toda uma transformação pedagógica, não apenas dos conteúdos, mas também dos métodos e das condições escolares. Isso significa levar em consideração

> [...] a inovação do currículo, a formação dos professores, a transformação das condições da escola, assim como os conflitos com o ambiente exterior pela mudança de atitudes que isso comporta basicamente nos pais. (SACRISTÁN, 2000, p. 97).

Conforme afirma Libâneo (2011), no tocante à constituição do CPe, foram poucos os avanços em relação a medidas mais efetivas de cunho legislativo e operacional, pois, no geral, as mudanças ocorridas ficaram restritas somente a alterações no currículo dos CPe, sem conseguir avançar em questões de fundo, como a problemática epistemológica da Pedagogia, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica.

Nesses termos, no campo de atuação do pedagogo está contemplado o exercício como docente nas turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal, que também forma docentes para esses mesmos níveis de ensino.

A atuação do pedagogo na EPT contempla as atividades de coordenação pedagógica, que abarcam a orientação e a supervisão educacionais. As atividades de gestão educacional e escolar, nos contextos da educação formal e não formal, também fazem parte da formação desse pedagogo formado no currículo instituído pelas atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b). Como visto, esse curso continua com a função de formar para a docência e para a gestão. Para Libâneo (2011, p. 127), “[...] os movimentos e organização de educadores que vêm sustentando o debate sobre o CPe e licenciaturas, desde o início da década de 1980, exerceram papel significativo na luta pela valorização do profissional da educação.”

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 proporcionou a reformulação dos currículos dos CLPe no Brasil. Para atender à

orientação estabelecida, Scheibe e Durli (2011) destacam que as principais modificações trazidas pelas novas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) recaíram sobre a ampliação da finalidade do curso; o fim das habilitações, conforme o art. 10 da Resolução; o aumento da carga horária mínima para a integralização do curso; e a flexibilização dos componentes curriculares, nos quais os PPCs e suas propostas curriculares podem ser opções diferenciadas na constituição dos itinerários formativos. O conjunto desses fatores deu corpo a um desenho curricular distinto, no qual o CPe passou a formar o licenciado em Pedagogia a partir da docência, expresso no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Análise do quarto currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CNE nº 5/2005, do Parecer do CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui DCNCLPe (licenciatura) (continua)

1ª Unidade: Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia	
Total da carga horária na matriz curricular e na integralização do curso	- A carga horária do curso pode ser desenvolvida em tempos variáveis, que vai permear todo o currículo e a carga horária mínima estipulada de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas em 2.800 horas de atividades formativas; - 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso; - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento.
Forma de organização das disciplinas na matriz curricular do curso (anual ou semestral)	- Conforme a definição da IES a forma de organização das disciplinas na matriz curricular do curso pode ser anual ou semestral.
Tempo e espaço do desenvolvimento do currículo (em anos)	- Não ficou estipulado um tempo mínimo ou máximo de realização, e, sim, o cumprimento da carga horário total para a integralização do curso, considerando, anualmente, os 200 dias letivos, ou seja, 100 dias letivos no primeiro e 100 dias letivos no segundo semestre.

Quadro 13 – Análise do quarto currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CNE nº 5/2005, do Parecer do CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui DCNCLPe (licenciatura) (continuação)

2ª Unidade: Forma e organização da estrutura do currículo	
Organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, componentes)	Conforme a definição da IES que ofertará o curso. - O curso passou a ter seu desenvolvimento curricular expresso em **módulos, eixos, matriz curricular, componentes etc.** Sobre o modo de organizar a estrutura do curso a Resolução prevê, no art. 6º, três núcleos: **1 Estudos básicos;** **2 Aprofundamento e diversificação de estudos;** **3 Estudos integradores para enriquecimento curricular.**
Campos de atuação profissional para o egresso	- O pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme consta do art. 2º e é reiterado no art. 4º.
Titulação do curso: licenciatura, bacharelado ou ambas	- Licenciado em Pedagogia.

Quadro 13 – Análise do quarto currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CNE nº 5/2005, do Parecer do CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui DCNCLPe (licenciatura) (continuação)

2ª Unidade: Forma e organização da estrutura do currículo	
Conhecimentos contemplados e organização do período letivo (matérias conteúdos, componentes curriculares)	- No art. 8º da Resolução referente às DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006a) estão descritas as proposições possíveis de organização curricular dos CLPe, que serão efetivadas por meio de: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica (inciso I); por práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (inciso II); por atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão (inciso III); por seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a Educação Indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas (inciso III);

Quadro 13 – Análise do quarto currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CNE nº 5/2005, do Parecer do CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui DCNCLPe (licenciatura) (continuação)

3ª Unidade: Componentes curriculares de formação	
Componentes curriculares acadêmicos: dos fundamentos da educação	- Não há um rol de disciplinas previamente estabelecidas; - Aqueles componentes curriculares teóricos do núcleo básico como, por exemplo: * História da Educação; *Psicologia da Educação; *Filosofia da Educação; * Sociologia da Educação; * Teorias educacionais e curriculares.
Componentes curriculares teóricos: práticas e metodológicas	- Não há um rol de disciplinas previamente estabelecidas; - Planejamento de atividades curriculares pela IES, como por exemplo: * Atividades de monitoria; * Disciplinas que contemplem uma carga horária com Prática como Componente Curricular (PCC).
Componentes curriculares investigativo: da pesquisa	- Os artigos como o 4º e 5º estabelecem as atividades da docência, da pesquisa e gestão como aquelas que serão a base de atuação profissional do egresso do CLPe. - Planejamento de atividades curriculares pela IES, como por exemplo: por atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de iniciação científica.

Quadro 13 – Análise do quarto currículo do Curso de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CNE nº 5/2005, do Parecer do CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui DCNCLPe (licenciatura) (conclusão)

3ª Unidade: Componentes curriculares de formação	
Componentes curriculares investigativo: **da pesquisa**	- Os artigos como o 4º e 5º estabelecem as atividades da docência, da pesquisa e gestão como aquelas que serão a base de atuação profissional do egresso do CLPe. - Planejamento de atividades curriculares pela IES, como por exemplo: por atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de iniciação científica.
Componentes curriculares da prática: dos estágios e em quais modalidades	- Componentes curriculares de estágio conforme definidos pela IES, podendo ser, prioritariamente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Podendo ser ofertado também estágio em gestão; em modalidades da Educação Básica; em espaços não escolares. Destaca-se que o processo de formação através do estágio curricular, passou por um alargamento com o fim das habilitações, pois conforme as DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006a) a realização do estágio curricular a ser realizado ao longo do curso deve acontecer: na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; na EJA; e) na gestão ; f) em reuniões de formação pedagógica (inciso IV).
Outros componentes curriculares	- Em relação às atividades inerentes à formação do licenciado em Pedagogia nos núcleos de estudo, o rol do art. 5º estabelece que egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a atuar de acordo um número imenso de aptidões.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No ato de constituição da concepção de professores presente nas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), houve uma correlação de forças entre distintas propostas. Segundo Scheibe e Durli (2011), há um estreito vínculo entre a formação dos profissionais da educação e a regulação social do país, o que ocasionou um embate entre diferentes concepções de formação no período reformista, no qual as DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) representam a formação, a partir da docência, do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como do pedagogo, que atua na gestão em ambientes escolares e não escolares e nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola), fomentando as discussões do campo da produção de conhecimentos sobre a ciência da educação.

Segundo Scheibe e Durli (2011), a reforma educacional de 1990 apontou inicialmente para a descaracterização do CPe enquanto licenciatura. O art. 63 da LDBEN/1996, ao regulamentar os ISEs, estabeleceu que essas instituições deveriam alocar os Cursos Normais Superiores, a fim de formar os docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (inciso I); instituiu programas de formação pedagógica com vistas a formar diplomados no Ensino Superior para se dedicar à Educação Básica (inciso II) e programas de educação continuada para os profissionais da educação (inciso III). Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL/CNE, 1999), normalizou esse modelo e, no art. 1º, definiu os ISEs como local de oferta dos cursos e formações propostas, trazendo um sério problema ao CPe, ao considerá-lo, no art. 64, na condição de bacharelado, desconsiderando a sua formação como licenciatura.

Prosseguindo com a análise, Scheibe e Durli (2011) destacam que, em razão das inúmeras pressões de instâncias diversas do campo educacional, o CNE permitiu que os CPe fossem ofertados apenas em instituições universitárias e, conforme o Parecer CNE nº 133, deliberado no âmbito da Câmara de Ensino Superior (CES) e aprovado em 30 de janeiro de 2001 (BRASIL/CNE, 2001), esta formação deveria ser ofertada preferencialmente nos cursos denominados Normal Superior.

Devido às fortes pressões sofridas pelo CNE, por parte da mobilização nacional de entidades do campo, como Anfope, ANPEd e Forumdir, assim como de universidades, sindicatos e de entidades de representação estudantil, além da própria proposta de DCNCLPe construída pela comissão de especialistas do Ensino de Pedagogia,

formada por membros da Secretaria de Educação Superior (SeSu), do MEC e do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP, 1999), o CNE decidiu protelar a definição das diretrizes, a fim de articular um consenso mais satisfatório.

Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 42), somente no início de 2005 que o CNE disponibilizou para apreciação pública uma proposta de diretrizes – Projeto de Resolução (BRASIL/CNE, 2005) –, a qual foi rejeitada pelos educadores, por não romper com a dicotomia entre bacharelado e licenciado e também por manter as habilitações distintas para a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Somente após quase uma década de discussões, foi promulgada as DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), regulamentadas pelos pareceres do CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL/CNE, 2005), CNE/CP nº 2/2006 (BRASIL/CNE, 2006a) e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL/CNE, 2006b).

Referente à formação do licenciado em Pedagogia, conforme o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL/CNE, 2006b), o CLPe é destinado à formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de profissionais para a gestão educacional e atuação em ambientes escolares e não escolares, nas diversas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola), de professores que atuarão no Curso Normal de nível médio e de profissionais para as demais atividades do campo educacional.

Sabe-se que, após uma década de DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), vários estudos acadêmicos passaram a ser publicados para expressar o descontentamento com a formação polivalente (PIMENTA *et al*., 2017) e voltada para os interesses do mercado de trabalho, influenciada por agente multilaterais (TRICHES, 2016), cuja ingerência pode ser observada nas reformulações dos PPCs de LPe e nas práticas pedagógicas vivenciadas por professores e estudantes nesse curso. No seu art. 3º, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece como fundamental para a formação desse profissional: o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania (inciso I); a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional (inciso II); a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (inciso III).

Conforme Scheibe (2007), a organização curricular foi definida segundo os princípios: da docência como base da formação; da flexibilização do currículo; e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas. Como consequência, a flexibilização curricular emergiu das propostas do movimento dos educadores como uma necessidade, diante da diversidade da realidade educacional brasileira, com a possibilidade de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos estudantes. Desse modo, o objetivo da flexibilização curricular, na concepção dos educadores, está vinculado aos interesses dos estudantes e às demandas sociais. Os mesmos princípios, portanto, se materializariam em uma estrutura curricular orientada pela ideia de núcleos de estudo, apresentados como alternativa aos currículos mínimos.

Os art. 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 definem as atividades da docência, da pesquisa e da gestão como aquelas que constituirão a base de atuação profissional do egresso do CLPe. No art. 6º estão expressos os três núcleos necessários para a efetivação dessa estrutura de currículo do CLPe, são eles: o **núcleo de estudos básicos**; o **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**; e o **núcleo de estudos integradores** (BRASIL/CNE, 2006b).

Conforme a Resolução das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), não há a determinação preliminar de disciplinas obrigatórias, pois somente são determinadas temáticas para a organização curricular conforme os núcleos de estudo. Em relação a estrutura curricular o art. 6º estabelece a necessidade de serem respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituindo-se dos três núcleos de formação, conforme expresso no Quadro 14:

Quadro 14 – Estrutura do Curso de Pedagogia a partir da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (continua)

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, articulará:
- aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; - aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;

Quadro 14 – Estrutura do Curso de Pedagogia a partir da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (continuação)

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, articulará:
- observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares; - utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; - aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; - realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; - planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; - estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; - decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; - estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; - atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática; - estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

Quadro 14 – Estrutura do Curso de Pedagogia a partir da Resolução do CNE nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (conclusão)

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
- investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; - avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; - estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.
III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
- seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da Instituição de Educação Superior; - atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; - atividades de comunicação e expressão cultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2017) a partir da Resolução CNE nº 1/2006.

Vale destacar que, conforme observa-se no Quadro 14, a composição do quarto currículo do CLPe será constituída conforme a autonomia das IES, pois sua constituição está fundamentada em **temáticas de formação**, e não em disciplinas previamente estabelecidas.

Portanto, para a materialização das propostas curriculares dos CLPe, no art. 8º da Resolução referente às DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) estão descritas as proposições possíveis de organização curricular dos CLPe, que serão efetivadas por meio de:

i) disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica (inciso I);
ii) práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do

ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (inciso II);

iii) atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão (inciso III);

iv) seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, em Organizações não Governamentais (OnG), em espaços escolares e não escolares, públicos e privados (inciso III).

Destaca-se que o processo de formação por meio do estágio curricular passou por um alargamento com o fim das habilitações, pois, conforme as DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), a realização do estágio curricular a ser realizado ao longo do curso deve acontecer: a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar; d) nas modalidades da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola); e) na gestão.

Tal perspectiva traz um desafio para a constituição desses currículos e uma sobrecarga na formação dos estudantes, que precisam se apropriar de aporte teórico e empírico de modalidades diferentes em sua formação (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão e modalidades como a Educação Profissional, Educação Especial, EJA, Educação Quilombola, Educação do Campo, Ensino Normal etc.). Neste sentido, para Saviani (2007):

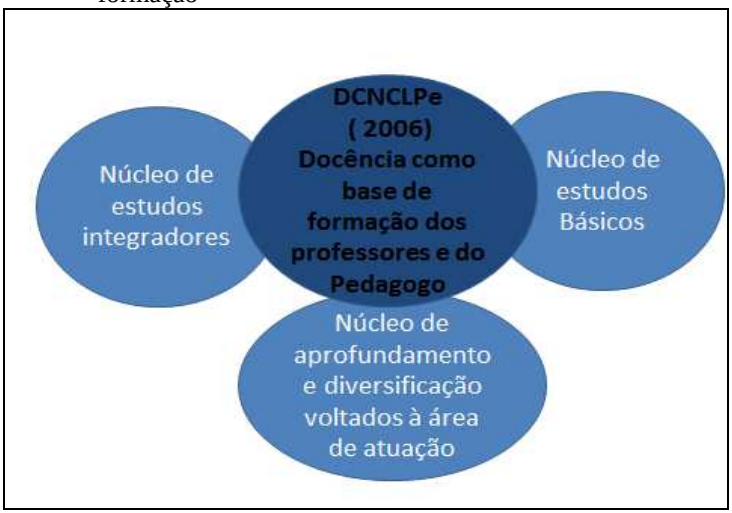
> [...] as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia tornaram-se, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem

> hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (SAVIANI, 2007, p. 127).

Em suma, há muitas críticas em relação aos textos do Parecer e da Resolução dos componentes curriculares de cada um dos três núcleos de formação, deixando a cargo de cada IES definir a organização destes componentes e também sobre como proceder para organizar em geral toda a integralização do CLPe, "[...] pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso" (SAVIANI, 2007, p. 127).

A partir das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), foi constituído o quarto currículo do CPe, tendo à docência como base, expresso em um modo de organização curricular cujo eixo é composto de três núcleos formadores, tal como pode ser observado na Figura 4:

Figura 4 – Modo de organização da estrutura do CLPe em três núcleos de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir de Brasil/CNE (2006b).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, segundo seu art. 1º, passou a compor o currículo a seguinte dimensão: 400 horas de PCCs[35], vivenciadas ao longo do curso.

A partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, conforme seu art. 13º, devem ser organizados em áreas especializadas, por

[35] A explicação mais detalhada da conceituação e constituição da PCC no currículo dos CLPe será apresentada no capítulo III e IV. Destacamos que os Pareceres CNE/CP nº 28 e CNE/CP nº 9 de 2001, que fundamentaram as Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 2002, discutem a PCC no contexto da Formação de professores da Educação Básica. Nesses documentos, tanto a prática como o estágio são momentos para se trabalhar a reflexão sobre a atividade profissional. Entretanto, a prática não deve estar reduzida a um espaço isolado, nem tão pouco, reduzida ao estágio (BRASIL, 2001c; BRASIL, 2001d).

componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável entre a docência na Educação Básica – incluindo o ensino e a gestão educacional, os processos educativos em ambientes escolares e não escolares, nas diferentes modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola) – e a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturando-se por meio da base comum nacional das orientações curriculares.

> § 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL/CNE, 2015b).

Ora, a formação profissional do pedagogo continua um processo desafiador para os profissionais que atuam na formação inicial desses docentes, gestores e coordenadores pedagógicos. O CPe é uma licenciatura desafiada pela responsabilidade política de formar o

pedagogo e o docente, compreendendo, nessa relação, o trabalho de gestão pedagógica, que envolve na sua formação a intersecção entre as funções do professor, do pesquisador e da coordenação pedagógica e administrativa.

Na proposta curricular permaneceu a essência dos modelos anteriores, ou seja, aquela apresentada anteriormente pelo curso, planejada através de conteúdos disciplinares e de uma formação reducionista do papel do professor pedagogo. Portanto, o seu caráter generalista é reflexo de fortes reivindicações por parte das entidades envolvidas no processo de discussão e formulação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b). Nesse sentido, o debate sobre a Pedagogia, o pedagogo e o CPe permanecem como temas de relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014).

A forte tendência neoliberal que assinalou essa década de reformas trouxe em seu bojo a criação de uma variedade de instituições autorizadas a oferecer essa formação, além de estabelecer os ISEs como local preferencial na preparação de professores para atuar nos Anos Iniciais de escolaridade. Nesse contexto, as entidades ligadas à área da educação, diante da declarada intencionalidade de retirar-se do CPe a função de formar professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mobilizaram-se na defesa da base docente como princípio de formação do CPe.

Nesse sentido, para pensarmos sobre a política da educação brasileira e sua concepção na primeira década do século XXI, menciona-se a crítica feita por Frigotto (2011), ao dizer: o que se busca com uma concepção mercantil de educação é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado.

Convergindo com a crítica feita por Frigotto, Triches (2016) afirma em seu estudo de doutorado que as atuais reformas na formação docente estão em consonância com as demandas do capital, tendo em vista a exigência por um profissional dinâmico, polivalente e flexível expressa nas finalidades de formação das atuais DCNFP (BRASIL/CNE, 2015b), nas quais o objetivo traçado é formar o professor no CPe ou em outras licenciaturas, a fim de que possa cumprir, posteriormente, nas instituições escolares, a função de educar os estudantes para o mercado de trabalho, ou seja, moldar os corpos e as mentes dos futuros trabalhadores visando incutir-lhes conformidade diante da sua própria sorte. Para subverter o que está proposto nessas legislações, é preciso agir coletivamente com ações e lutas, pois a assertiva expressa pela autora é de que: “[...] faz-se necessário reconverter o seu perfil profissional” (TRICHES, 2016, p. 48).

A fim de estabelecer um contraponto, trazendo outro foco para as análises, de acordo com Scheibe (2007), na promulgação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) o resultado das negociações consistiu na definição do Curso de Pedagogia como uma licenciatura para a docência polivalente, em um sentido diferente do expresso por Triches (2016). Polivalente no tocante à questão requerida para a educação/escolarização das crianças de zero a de anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), diferentemente do que foi definido para os Cursos Normais Superiores, cuja formação abrange duas habilitações: uma para a Educação Infantil e outra para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prevendo, pelo menos no interior da formação para o atendimento às crianças de zero a dez anos e na docência que implique processos de alfabetização nas diversas áreas do conhecimento, uma base comum: a formação integrada do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta passou a ser também a base necessária às outras funções a que se propõe o curso.

Ratifica-se o exposto por Saviani (2007), ao expressar que a relação entre teoria e prática é um dilema antigo do CPe no Brasil, colocando em lados diferentes professores e estudantes. O autor faz um convite à reflexão ao apresentar a possibilidade de uma intersecção entre as duas tendências pedagógicas e a relação do professor para com os estudantes, expressa por meio da figura de um quadrilátero, no qual a solução apresentada para o dilema aponta para a necessidade de uma formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, em uma unidade compreendida entre esses dois polos, que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. Para Saviani (2007, p. 109), “[...] essa nova formulação teórica foi à tarefa acometida à pedagogia histórico-crítica”. Como consequência, um dos avanços trazidos por essas novas regulamentações, em certa medida, foi o rompimento da dicotomia entre teoria e prática, pois houve um esforço para expressar nos currículos dos CLPe a relação entre teoria e prática, com estágio e fundamentos metodológicos contemplados durante todo o percurso formativo do curso, ou seja, desde o início até o seu final.

Outro aspecto que merece destaque é a inserção da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que possibilita oferecer aos futuros professores um processo de formação em que a relação entre teoria e prática tem a possibilidade de ser abordada de acordo com o contexto social, educacional e cultural.

Com relação ao desenvolvimento curricular explicitado nesse último modelo trazido pelas DCNCLPe de 2006, observa-se um alargamento de escopo, no sentido de que o discurso de formação deve agora considerar questões comprometidas com a contemporaneidade, relativas aos movimentos sociais, de gênero e as questões de raça, evidenciando uma perspectiva curricular que se aproxima mais de uma concepção crítica e emancipatória, por levar em consideração aspetos significativos da sociedade. Isso leva a pensar sobre a força dos agentes locais formadores de políticas educacionais e públicas, minorias que, por uma perspectiva política mais democrática, estão sendo contemplados em seus aspectos culturais nos currículos da Educação Básica e, consequentemente, nos cursos de formação de professores em nível superior.

Na pesquisa documental proposta neste trabalho, foram consideradas essas três esferas da constituição de um desenho curricular. Destaca-se que, em relação às políticas curriculares, tanto as decisões políticas e administrativas quanto a promulgação de documentos curriculares são fortemente influenciadas pelo contexto político vivenciado no país e pela correlação de forças dos agentes globais, nacionais e locais que fomentam as políticas para a educação brasileira e, consequentemente, ditam as regras para a formação de professores no Brasil.

Os consensos das DCNCPe vigoram principalmente entre intelectuais que apoiam as definições e proposições da Anfope, ANPEd e Forumdir, os quais destacam como avanços das DCNCPe (BRASIL/CNE, 2006b) a possibilidade de essas instituições terem influenciado pelas suas lutas o Estado e, consequentemente, as políticas públicas direcionadas à formação inicial e continuada de professores (SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2011; SCHEIBE; BAZZO, 2016; BRZEZINSKI, 2010; AGUIAR *et al*., 2006).

Essas entidades apontam como vitórias de suas lutas as seguintes questões: a superação dos limites iniciais do Projeto de Minuta de 2005 (BRASIL, 2005a) deixando somente para as universidades a oferta de cursos de graduação em licenciatura, ou seja, a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica; a ampliação do campo profissional do licenciado em Pedagogia e o grande repertório de temáticas curricular proporcionado às IES; a promulgação da docência como base de formação do professor, contribuindo para a superação das habilitações, ou seja, da dicotomia entre os técnicos da educação e os professores e entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Acerca da docência como base para a formação do licenciado em Pedagogia, Scheibe (2007) afirma se tratar de uma docência fundamentada na prática, com grande mobilização da relação entre a prática, a ação e a reflexão, ou seja, da *práxis*. A autora entende que a formação na gestão escolar e educacional, a partir das DCNCLPe de 2006, passou a ser fundamentada em uma base docente, isto é, de prática docente realizada no contexto escolar.

Levando-se em consideração os argumentos explicitados acima, sem perder de vista o momento histórico, destacam-se, nas análises referente ao quarto currículo do CLPe, os seguintes **elementos de continuidade**:

i) variação no tempo em anos de formação do CLPe;
ii) organização curricular um núcleo de estudos básicos de formação;
iii) formação prática em atividades de estágio nas modalidades de formação;
iv) caráter generalista na formação do licenciado em Pedagogia, espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares, ao considerar que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme consta do art. 2º e é reiterado no art. 4º das atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b).

No tocante às alterações, foram observados os seguintes **elementos de mudança**:

i) passou a ser estipulada uma carga horária mínima para o cumprimento da organização curricular (2.800 horas de atividades formativas + 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso + 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento) e para o tempo de integralização do curso (3.200 horas), ocasionando uma ampliação da carga horária do CLPe;
ii) possibilidade de organização do currículo em anos ou em semestres;
iii) IES passaram a ter uma autonomia maior em relação à composição e à definição do currículo do CLPe que ofertam;

iv) o curso passou a ter seu desenvolvimento curricular expresso em módulos, eixos, matriz curricular e componentes, e não apenas em matriz curricular;
v) organização do currículo em três módulos de formação, sem definição de disciplinas específicas, mas, sim, de objetivos e grandes áreas, caracterizando um currículo heterogêneo pela diversidade de temáticas e possibilidades de formação do licenciado em Pedagogia;
vi) ampliaram-se as possibilidades de formação fundamentadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Destaca-se que existe uma certa cautela por parte dos intelectuais que propuseram e concordam com essa política de formação inicial de professores no Curso de Pedagogia em avaliar as consequências e avanços nos currículos dos CLPe. Em suma, o debate continua em aberto, pois há necessidade de acompanhar as reformulações dos currículos propostos pelas IES e avaliar se a formação proporcionada ao egresso do CLPe está atendendo às necessidades de formação do licenciado em Pedagogia.

Diante do exposto acima, os intelectuais Libâneo, Pimenta e Saviani, em suas publicações da época, afirmaram que o Movimento de Educadores teria se preocupado apenas com a finalidade política da formação do professor e pouco com os seus elementos teóricos para a formação do especialista em educação.

Com relação às críticas, os mesmos autores destacam como problemáticas das DCNCPe (BRASIL/CNE, 2006b) a presença de uma formação polivalente e generalista, a indefinição de matérias e disciplinas essenciais para a formação do licenciado em Pedagogia; a formação genérica entre o pedagogo, professor, gestor, pesquisador, entre outros, ser um equívoco a definição da docência como base da formação do pedagogo; incorporação da lógica neoliberal e gerencialista na formação de professores; adesão a uma visão reducionista e pragmática de pesquisa; a dicotomia entre os conteúdos teóricos e práticos; a indefinição de tempos máximo e mínimo de formação; enfim que os problemas históricos do curso em relação a sua identidade, ao perfil de formação e a sua finalidade de atuação não foram sanados.

Com esta análise, buscou-se elucidar pontos basilares, que exerceram influências formais e informais, internas e externas, pedagógicas, de gestão e de administração sobre constituição dos desenhos curriculares do CPe enquanto projetos educativos.

Nesse sentido, buscou-se analisar os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia a partir das correlações de forças observadas no desenrolar de sua história e do importante papel que cumpre não só nos processos de formação inicial de professores mas também na educação brasileira como um todo, a fim de compreender a constituição histórica de seu currículo e perceber aproximações, distanciamentos ou complementaridade.

Para atingir a proposta aqui elucidada, buscou-se responder ao seguinte questionamento: **que elementos de continuidade e de mudança estão expressos nos quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil?**

Assim, destaca-se que a história do CPe no Brasil está fortemente imbricada na constituição histórica dos cursos superiores para a formação dos profissionais da educação. Nesse processo, primeiramente se formava o professor por meio do bacharelado e, após um ano cursando a disciplina de Didática, formava-se o licenciado. Com o decorrer das conquistas dos educadores, o CPe passou a formar somente o licenciado, com habilitações específicas para a formação do técnico em educação ou de professores para os Cursos Normais, para a Educação Especial e também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a formação tem a docência como base da identidade profissional do pedagogo, uma formação a que se convencionou chamar de generalista, na qual o foco maior está na formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa identidade teve maior destaque com construção das atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b).

Nesse sentido, Scheibe e Durli (2011), mencionam que há desafios para a implementação das atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) que precisam ser transgredidas nos PPCs, ou seja, deve-se ir além de uma formação comum de aprofundamento pedagógico geral e de gestão, sendo fundante que o percurso formativo oferecido nesse curso seja capaz de dar conta de construir as bases para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas precisam ser acompanhadas e avaliadas por educadores e estudiosos da área, para elucidar as possíveis melhorias e acréscimos a serem feitos no currículo prescrito e, após, no currículo moldado pelos professores atuantes nesses cursos de formação.

Assim, as mudanças na legislação educacional brasileira, as regulamentações referentes ao CPe e suas lutas históricas influenciaram a constituição dos currículos e da identidade do curso de Licenciatura

em Pedagogia (LPe), o qual, a partir de 2008, passou a ser ofertado no contexto da EPT, ou seja, nos IFs, mais especificamente no domínio do contexto da presente pesquisa, no IFC.

Aclaradas essas questões, no capítulo quinto, buscou-se discutir e analisar a constituição da formação inicial de professores dos currículos dos CPe do IFC por meio da relação com os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil, em especial o proposto no último marco legal a partir das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), apresentando-se, de forma mais explícita, a empiria da pesquisa.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC

> O currículo prescrito, escrito, oficial, formal é o resultado de uma decisão político-administrativa. É neste contexto que é definida a normatividade curricular, que enredada numa ordenação jurídica e administrativa, traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos e programas), propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular. (PACHECO, 2001, p. 71).

Este capítulo propõe-se a analisar o currículo dos CPe ofertados nos *Campi* do IFC de Camboriú (2011, 2017), de Videira (2012, 2017), de Blumenau (2015) e de Rio do Sul (2016), observando o que dispõem os respectivos PPCs, com ênfase nas ementas das disciplinas, atividades de integralização do currículo e proposições de seus conteúdos para a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, tendo como base de formação a docência, para evidenciar o que vem sendo proposto para a formação dos professores nos Cursos de Pedagogia por meio das categorias de Gatti e Barreto (2009).

A pesquisa foi desenvolvida no contexto do IFC, localizado no estado de SC, que, de acordo com os dados do e-MEC (2017), é o Instituto Federal que possui o maior número de cursos presenciais de graduação, Licenciatura em Pedagogia.

Compreende-se que, nos PPCs, estão expressas as concepções de formação de professores, de currículo e de proposta pedagógica que fundamentam os processos formativos iniciais desenvolvidos com os discentes nos CLPe analisados pela presente pesquisa.

O PPC de um curso, na perspectiva de Luckesi (2011, p. 27),

> [...] configura tanto a direção da prática educativa como os critérios de avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica, e ao mesmo tempo, é guia e critérios para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor.

Nesse sentido, os PPCs analisados são documentos pedagógicos que se constituem de propostas e intenções dos docentes e da equipe

pedagógica das instituições educacionais para o planejamento dos planos de ensino, planos de aula e, consequentemente, das ações pedagógicas, em busca de um trabalho coletivo que fundamente suas práticas em detrimento de uma formação discente crítica.

O PPC planejado, concebido, realizado e avaliado coletivamente entre os sujeitos das instituições escolares pode vir a constituir-se como uma ferramenta essencial para a instituição educacional na construção de sua autonomia, a partir da ressignificação de seus currículos e, consequentemente, de suas práticas. Portanto, conclui-se que um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental e enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis.

5.1 COMPREENSÃO ACERCA DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia, a partir de 2006, passou a ter como caráter basilar a formação docente. Nesse sentido, o processo de constituição das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) foi marcado por disputas que duraram cerca de uma década, tendo iniciado logo após a promulgação da LDBEN/1996. Segundo Cruz e Arosa (2014, p. 34), foram constituídas Comissões de Especialistas de Ensino (CEE)[36] para a elaboração das diretrizes curriculares.

Em vista disso,

> [...] a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, anunciando a

[36] Conforme Cruz e Arosa (2014), a CEE de Pedagogia foi nomeada pela Portaria Sesu/MEC nº 146, de 10 de março de 1998, sendo formada pelos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da Unesp-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC-PR. Posteriormente, a Comissão foi recomposta, através da Portaria Sesu/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000, sendo constituída pelas professoras Helena Costa Lopes de Freitas, da Unicamp; Maisa Gomes Brandão Kullok, da Ufal; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS.

> elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito. Além disso, a SESU/MEC instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (CEE), que receberam, dentre outras, a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam, para análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação. (CRUZ; AROSA, 2014, p. 34).

Conforme informado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC) (informação oral[37]), Sheibe presidiu a primeira Comissão de Especialistas de Ensino do Curso de Pedagogia, responsável pela elaboração da proposta de diretrizes curriculares encaminhada pela CEEP ao CNE, em maio de 1999, após a comissão ter consultado todas as universidades que ofertavam o CPe. A autora afirmou que na constituição e promulgação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) foram consideradas muitas das sugestões encaminhadas pelas coordenações de CPe de IES de todo o país e também as proposições construídas em meio a um amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área (Anfope, Anpae, ANPEd, Cedes e Forumdir), sugerindo a docência como base da formação inicial nos CPe.

Destaca-se uma importante explicação acerca da docência como base[38] para a formação do licenciado em Pedagogia, expressa por Scheibe (2007, p. 59-60) no artigo intitulado **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**:

> A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da

---

[37] Encontro de formação ocorrido no dia 27 de junho de 2018, nas dependências da UFSC.

[38] Conforme Scheibe (2007), o princípio da docência como base foi definido no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, promovido pela Sesu/ MEC em Belo Horizonte (MG), em novembro de 1983.

> profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica.
> A unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a ideia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática.

Com o fim das habilitações, a formação dos especialistas no CPe também passou a ter a base da docência para a formação, ou seja, a prática docente passou a ser fundante para a formação da gestão escolar e educacional. Para Nóvoa (2017), não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Como também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores estiver desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. “A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.” (NOVOA, 2017, p. 1.131).

Nesse sentido, procurou-se contemplar nas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos, indicando a docência como base de formação. Por exemplo, a experiência evidenciada por Neto (2005) na Universidade Federal de Goiás (UFG), na qual, desde 1984, foi construída uma proposta curricular para o Curso de Pedagogia assumindo a formação do educador como um projeto de caráter marcadamente político (compromisso com as classes populares) e a docência como a base da identidade profissional do pedagogo. Assim, o curso reformulado teria como objetivo formar o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas da habilitação Magistério, do Ensino Médio.

Segundo Neto (2005, p. 2), o novo currículo do CPe da UFG “[...] foi um dos primeiros no país a se voltar exclusivamente para a formação do profissional da educação tendo na docência sua base teórico/prática”. Portanto, não contemplava em seu currículo a formação para as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar de primeiro e segundo graus. O autor destaca, porém, que essa não foi uma posição consensual entre os docentes da instituição, havendo inclusive a apresentação de propostas em que a formação de especialistas seria mantida. No entanto, a maioria dos docentes manteve o foco de formação na docência, que acabou por suspender a formação do especialista e em habilitações para a gestão.

Para melhor compreender o conceito de docência no âmbito do Curso de Pedagogia, apresenta-se o entendimento de Roldão (2014), para quem a docência abarca diversos conhecimentos teóricos, científicos, práticos e culturais que sumariamente transformam-se em conhecimentos do conteúdo a ensinar, conhecimentos referentes ao modo como ensinar e conhecimentos práticos, os quais passaram a fazer parte da formação dos licenciados em Pedagogia. Logo, no Curso de Pedagogia há que se trabalhar, por meio das disciplinas, dos estágios, das práticas de ensino, das atividades complementares e dos mais variados projetos a serem criados e desenvolvidos, os conteúdos e as formas de mediação que fazem com que possam ser ensinados.

Nessa perspectiva, para Imbérnon (2011), é essencial para a educação ver que o docente, como um profissional, necessita dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho e, além disso, ligam-no a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Em suma, sabe-se que a legislação acerca das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006a, 2006b) tem como foco a formação para a docência, a qual foi construída por meio de embates políticos e epistemológicos que alcançaram determinadas concordâncias e despertaram alguns contrassensos, que serão superados à medida que as IES construírem propostas pedagógicas e curriculares para os Cursos de Pedagogia condizentes com as necessidades dessa formação inicial para a atuação na Educação Básica e mediadas pela *práxis*. Em consequência, para Scheibe (2007, p. 60), a prática da docência como base não pode ser uma expressão da epistemologia da prática, acarretando um desafio que precisa ser enfrentado para que esta prática venha a instituir, nos Projetos Pedagógicos de Curso, uma formação teórica sólida,

> [...] com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Para Cruz e Arosa (2014), ao assumir a concepção de docência por esse viés educativo, a legislação dá margem para que se conclua que a Pedagogia ficou restrita à docência, tendo em vista que, desse modo, esta última tende a abarcá-la, gerando imprecisão quanto ao objeto

próprio da Pedagogia, visto que a compreensão genérica da docência permitiria assumir a Pedagogia por dentro dela, e não o contrário.

Contudo, segundo os autores, ainda não há na contemporaneidade um consenso entre os educadores, as IES e as escolas da Educação Básica acerca da identidade do Curso de Pedagogia. Para Cruz e Arosa (2014, p. 40):

> As diretrizes curriculares aprovadas para o curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. Entretanto, como já sinalizado, considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos. Há quase 30 anos que os temas referentes à identidade da Pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado.

Compreende-se que é relevante para a formação do licenciado em Pedagogia que a docência seja a base da formação inicial dos futuros professores. Porém se questiona a visão alargada de docência expressa nos documentos legais relativos aos CPe (Parecer CNE nº 5/2005 e Resolução CNE nº 1/2006), nos quais se compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvido nas diversas relações próprias da Pedagogia, por meio da articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem e de socialização e construção de conhecimentos.

Para Nóvoa (2017, p. 1.113),

> No caso do Brasil, [...] nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de acção pública, mas a partir de

> um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis). Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores.

Em consequência, o aporte teórico acerca da formação de professores utilizado nesta pesquisa está embasado em Imbernón (2011), Marcelo García (1998, 1999) e Nóvoa (1995, 2017). Para Marcelo García (1999), aos poucos, a formação de professores está se transformando em uma válida e complexa área de conhecimento e investigação, que pode proporcionar soluções e, por vezes, colocar problemas aos sistemas educativos. Por outro lado, "[...] a formação aparece de novo como instrumento mais poderoso para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho" (GARCÍA, 1999, p. 11).

As pesquisas acerca dos currículos dos cursos de formação de professores há muito tempo são prioritárias e de relevância na área da educação, o que justifica a necessidade de investigações acerca da formação de professores nos CPe. Dessa forma, julga-se ser de suma importância expressar a concepção de formação inicial e de docência utilizada para embasar as análises e discussões das matrizes curriculares e ementas dos CPe do IFC. Portanto, a partir de Cruz e Arosa (2014), compreende-se que a Pedagogia é produtora de saber, bem como que esses saberes constituem seu campo de domínio, sendo de sua exclusividade.

Ao conceituar formação, recorreu-se a Marcelo García (1999), para quem o conceito de formação pode ser entendido como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. A formação também pode ser compreendida com um processo de desenvolvimento e de estrutura da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de promover sua maturação interna e de apresentar a ela possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito. Por último, é possível pensar a formação como instituição que ocorre na estrutura organizacional em que se desenvolvem as atividades de formação.

Na acepção de Imbernón (2011), é fundante que o embasamento dos cursos de formação de professores em um novo conceito de formação traga consigo uma autonomia na colegialidade de cada um dos professores e profissionais da educação, para dar a eles um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, um compromisso que

transcenda o âmbito meramente técnico para atingir o âmbito pessoal, profissional e social.

Acerca do histórico da formação inicial de professores, conforme Marcelo García (1999), a institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e econômica por uma mão de obra qualificada ou pelo menos instruída, àquela época limitada às exigências de escrita, leitura e cálculo. Em suma, para Imbérnon (2011, p. 7),

> [...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Nesse contexto, está-se de acordo com a proposição do autor, ao enfatizar que, a partir dessa perspectiva de formação, a profissão docente assume um papel que transcende o ensino tido como mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma em possibilidade para criação de espaços de participação, reflexão e formação, a fim de que as pessoas aprendam a se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011).

O breve histórico acerca da formação inicial de professores no mundo e no Brasil proporciona uma introdução à análise dos quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil e dos PPCs de Pedagogia do IFC.

Nesse sentido,

> [...] a história deu-nos bons exemplos, que o currículo da formação de professores, a sua extensão de qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas e econômicas, da sociedade em cada momento histórico. (GARCÍA, 1999, p. 77).

Como visto, a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente, ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência de conteúdo instrucional do programa de formação (GARCÍA, 1999, p. 77).

Para Imbernón (2011), os programas de formação inicial de professores não podem contemplar a perspectiva denominada genericamente de técnica ou com viés de racionalidade técnica, que se fundamenta no desenvolvimento de competências pertinentes a uma habilidade meramente técnica, com procedimentos sistemáticos que pretendem fazer frente à complexidade educativa com garantia de êxito.

Para Marcelo García (1999), ao se falar do currículo da formação inicial de professores, é importante ter em conta quais os modelos de escola, de ensino e de professor são aceitos como válidos. Em consequência, nos cursos de formação inicial é importante que se desenvolva nos estudantes conhecimentos teóricos, científicos, culturais e práticos, acerca deles mesmos e do mundo que os circunda, para que consigam continuar seu processo de desenvolvimento profissional, preparando-se para atuar nas escolas e enfrentar os problemas amplos do sistema educacional e escolar.

Nesse sentido, compreende-se como formação inicial a etapa de preparação formal em uma instituição de ensino especializada na formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimento pedagógico e de disciplinas acadêmicas, assim como tem a oportunidade de realizar as práticas de ensino, que lhe proporcionam, na nossa compreensão, em consonância com os conhecimento teóricos, uma importante oportunidade de formação inicial e, consequentemente, de desenvolvimento profissional para as atividades do magistério (GARCÍA, 1999).

Assim, cumpre explicitar concordância com o conceito de formação de professores elucidado por Marcelo García (1999, p. 26), autor para o qual

> A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente ou em equipe, com experiências de aprendizagem através das quais [professores ou futuros professores] adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Em suma, compreende-se que a relação entre a teoria e a prática, entre os tempos e os espaços de formação, e a inserção dos licenciandos no contexto escolar e no exercício profissional, desde o início de seu percurso formativo até o seu final, é de suma relevância para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Dessa forma, acerca da formação do licenciado em Pedagogia, que compõe as discussões sobre a formação de professores e licenciaturas, constituir-se como uma problemática importante para a reorientação do sistema educacional brasileiro, considerando a relevância do professor e a análise de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a compreensão e reflexão dos instrumentos legais que normatizam essa formação tornam-se objeto de preocupação e análise por parte dos educadores e gestores das IES e das escolas, já que esses dispositivos orientam currículos e revelam intencionalidades formativas que regularão o processo educativo do licenciando e, consequentemente, dos alunos e da escola.

No entanto, conforme Marcelo García (1999), a formação de professores não pode ser considerada um apêndice indiferenciado da teoria do currículo ou do ensino, pois se trata de uma formação que necessita combinar a formação acadêmica com a formação pedagógica.

Assim, endossa-se as afirmações de Imbernón (2011), ao enfatizar que o currículo formativo, para assimilar um conhecimento profissional docente básico, deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem aos futuros professores integrar os conhecimentos pedagógicos e científicos de diversas disciplinas. E isso será obtido por meio da discussão de temas, refletindo-se e confrontando-se noções, atitudes e realidades educativas, em suma, analisando-se situações pedagógicas que levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade.

Nesse sentido, o

> [...] avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional pela preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 277).

Conforme o embasamento teórico explicitado acima, compreende-se que as discussões sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura dos IFs são de suma importância, visto que analisam o planejamento do PPC realizado pelos docentes dessa instituição de ensino e, consequentemente, os processos de ensinar e aprender e de formação pedagógica desenvolvido com os discentes, elementos fundantes para a formação desses profissionais, que atuarão na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na gestão em ambientes escolares e não escolares e nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola).

Aclaradas essas questões, não se pode deixar de expressar que a oferta do CPe nas Universidades assume relevância para a formação de professores, pela indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, assim como pelas atividades culturais que proporciona aos futuros professores.

Contudo, cumpre elucidar que esse processo de formação inicial de professores na Rede Federal de EPT, apesar dos dez anos de existência dos IFs, apresenta-se como um contexto novo, aumentando as responsabilidades dessas instituições de ensino, as quais, ao oferecer os CLPe, ou seja, a formação de professores para a Educação Básica mediante seus cursos de licenciatura, tornam-se parceiras e incentivadoras da constituição da docência nos espaços coletivos e colaborativos.

Por fim, a pesquisa contempla os PPCs dos CLPe, ou seja, o campo da Pedagogia enquanto curso de formação inicial de professores, mais especificamente a formação inicial de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, no contexto da Rede Federal de EPT, novo *locus* de formação de professores para esses níveis ensino desde a sua criação, em 2008, o que traz elementos instigantes para o debate educacional no país e fornece subsídios para investigação sobre o curso de formação de professores no CLPe e, consequentemente, sobre a constituição desse desenho curricular de formação inicial de professores. Conforme Scheibe (2007, p. 60):

> Apoiada no Parecer CNE 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005, a resolução que agora institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, apresenta-se como uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que se estende há pelo menos 25

> anos. O CNE decidiu-se por uma posição negociada, ao apropriar-se de aspectos da proposta já delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, mas sem abrir mão da definição do curso apenas como licenciatura. Há ambiguidades na sua formulação, em razão das determinações anteriores, constantes tanto do que instituiu a LDB/1996, como das outras normatizações que conceberam de modo dicotomizado a formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, está-se de acordo com Scheibe e Durli (2011, p. 103) sobre o fato de que

> [...] as ambiguidades e indefinições, porém, que ainda persistem na legislação podem e devem ser consideradas como desafios a serem superados por todos aqueles educadores compromissados com uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Portanto, procurou-se analisar neste capítulo os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, a fim de compreender a constituição de seus desenhos curriculares e de seu desenvolvimento mediante o uso de categorias de análises embasadas no estudo de Gatti e Barreto (2009) intitulado **Professores do Brasil: impasses e desafios**. No item sobre a Licenciatura em Pedagogia, as autoras (2009) analisam os PPCs de 71 Cursos de Pedagogia, listando 3.513 disciplinas, dentre as quais 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Formou-se, no estudo em questão, um agrupamento que evidenciasse com mais clareza o que vem sendo proposto como formação inicial de professores nos currículos das IES investigadas. Além da estrutura curricular, foram analisadas 1.498 ementas das disciplinas que delas faziam parte. O agrupamento das disciplinas foi inicialmente norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006b), que englobam três grandes núcleos: 1) **estudos básicos**; 2) **aprofundamento e diversificação de estudos**; 3) **estudos integradores**.

Para diferenciar melhor as estruturas curriculares, Gatti e Barreto (2009) especificaram alguns elementos que aparecem nesses núcleos, o que as levou à construção das categorias de análise utilizadas. Nesse sentido, para a pesquisa qualitativa e análise documental do conjunto

dos quatro PPCs, ou seja, dos currículos dos CLPe de cada um dos *Campi* do IFC, definiram-se oito categorias e suas respectivas subcategorias, construídas a partir das próprias matrizes, tendo por fundamento o estudo de Triches (2016): 1ª) **Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia**; 2ª) **Forma e organização da estrutura do currículo**; e 3ª) **Matérias ou disciplinas de formação**.

Em consequência, para aprofundar a análise de conteúdo das matrizes curriculares e das ementas dos PPCs dos CPe do IFC, por meio da terceira unidade utilizada por Triches (2016), foram elaboradas outras categorias e subcategorias, fundamentadas na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), conforme exposto nos aportes metodológicos. Portanto, serviram de subsídios para a análise documental dos currículos dos Cursos de Pedagogia do IFC as seguintes categorias:

1) Fundamentos teóricos da educação;
2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais;
3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica;
4) Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados;
5) Outros saberes;
6) Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso;
7) Atividades complementares;
8) Estágios.

No estudo citado, Gatti e Barreto (2009) concluem que há um desequilíbrio na relação teoria-prática em favor do pretenso tratamento de fundamentos e teorizações. Notou-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que as levou a pensar na formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, entre as ementas examinadas, houve referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas.

Conforme exposto acima, as produções acadêmicas mostram certa fragilidade da formação de professores nos CLPe, em especial pela formação polivalente que contempla a atuação do licenciado em Pedagogia na docência nos Anos Inicias do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na gestão das instituições escolares e não escolares e nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola). Para Scheibe (2003), o resultado das negociações

realizadas durante quase uma década para a promulgação das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) definiu o Curso de Pedagogia como uma licenciatura para a docência polivalente, requerida para a educação de zero a dez anos.

O levantamento de dados feito por esses estudos também identificou a predominância da oferta dos CPe em instituições privadas, cuja maioria das vagas é oferecida na modalidade de Educação a Distância (EaD). Outras produções, como as de Evangelista e Triches (2012), Libâneo (2010), Leite e Lima (2010) e Pimenta *et al*. (2007) concluíram que ainda estão em plena vigência os desafios de transcender o binômio teoria-prática e de definir a identidade da formação do CPe.

Gatti e Barreto (2009) apontam a necessidade de novos estudos e reflexões acerca do que vem sendo produzido pelas IES sobre as reformulações das propostas pedagógicas e curriculares para a formação de professores no âmbito do CLPe, ou seja, para os licenciados em Pedagogia que atuarão nas escolas de Educação Básica.

No campo das políticas educacionais e curriculares, há marcos legais que instituíram os quatro currículos do Curso de Pedagogia ao longo de sua história, conforme explicitado no segundo e no terceiro capítulos da presente pesquisa. Portanto, o foco da pesquisa direcionou-se à análise dos currículos dos CLPe no contexto da EPT, mais especificamente do IFC, na modalidade presencial.

5.1.1 Panorama acerca da configuração e oferta dos CLPe na Região Sul do Brasil, em especial nos IFs

A fim de compor as análises, apresenta-se um panorama acerca da configuração e oferta dos Cursos de Pedagogia na Região Sul do país, em especial no contexto dos IFs e no IFC.

Uma constatação recorrente, que mereceu destaque nas análises dos PPCs dos CLPe, contida nas justificativas de criação dos quatro cursos do IFC, diz respeito à afirmação sobre a necessidade de formação em nível superior para os professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa declaração das comissões de criação e elaboração dos CLPe do IFC está embasada em estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizado no ano de 2014, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, das Secretarias Municipais de Educação (Semed) e das Associações dos Municípios das regiões que abrangem os *Campi* do contexto institucional da presente pesquisa.

Conforme dados do **Censo do Ensino Superior de 2014,** apresentados por Triches (2016), do total de 1.654 CLPe em vigor nesse ano, 1.545 foram ofertados na modalidade presencial, e 109 na modalidade EaD; 64% foram ofertados por instituições privadas, responsáveis por 79% das matrículas no país, dentre os quais 59% na modalidade EaD. O total de matrículas na Licenciatura em Pedagogia no ano de 2014, independentemente do tipo de instituição, foi de 645.247, 51% delas em EaD; destas últimas, 91% foram ofertadas por instituições privadas (BRASIL/MEC, 2014a).

Nesse sentido, se

> [...] olharmos a oferta de CPe (Cursos de Pedagogia) pelo tipo de IES, pela quantidade de matrículas ou pela modalidade de ensino, veremos de todos os ângulos o predomínio das instituições privadas e da modalidade EaD. (TRICHES, 2016, p. 65).

Nessa perspectiva, tendo-se em vista os dados apresentados acima, com o objetivo de construir um panorama acerca da configuração dos CLPe na Região Sul do Brasil, em especial dos CLPe dos IFs, apresenta-se um estudo embasado nas análises dos dados do **Censo do Ensino Superior – 2015**, disponíveis no *site* do Inep e no *site* do e-MEC.

Segundo o **Censo do Ensino Superior** (INEP, 2015), a maioria das IES do nosso país pertence à iniciativa privada, ou seja, há baixa oferta de vagas no Ensino Superior por parte das instituições públicas, se compararmos com a oferta da iniciativa privada, cujas instituições de ensino são beneficiadas com repasse de recursos públicos oriundos de programas de financiamento da Educação Superior, como o Fies e o ProUni. Conforme os dados do e-MEC (BRASIL, 2017), os IFs passaram a ofertar cursos de licenciatura a partir de 2008, aumentando, portanto, a oferta de vagas para a formação de professores em instituições federais, pois, com a oferta desses Cursos no contexto dos IFs, ocorreu um acréscimo de 37% na oferta de vagas para licenciaturas em IES públicas, tendo em conta as vagas ofertadas para cursos de licenciatura nas 107 Universidades Federais de todo o país.

Nesse sentido, realizou-se uma análise sobre o número de cursos de licenciatura ofertados no país, em especial sobre o CLPe no contexto

das Universidade Públicas e dos IFs[39], ambas instituições públicas federais. Desse modo, analisou-se comparativamente os dados da expansão dos cursos de licenciatura e os dados do **Censo do Ensino Superior** (INEP, 2015), apresentados na Tabela 1. Observa-se que há um número maior de cursos de licenciatura nas instituições públicas da esfera federal, estadual e municipal:

Tabela 1 – Número de cursos de graduação (licenciatura), presenciais e a distância, por organização acadêmica e grau acadêmico, segundo a categoria administrativa das IES brasileiras – 2015

Categoria Administrativa	Cursos de Licenciatura		
	Universidades e Faculdades	IF e Cefet	Total
Pública	3.578	430	4.180
Federal	1.722	430	2.153
Estadual	1.774	–	1.789
Municipal	82	–	238
Privada	1.214	–	1.214
Total de cursos	**4.792**	**430**	**7.629**

Fonte: Inep (2015).
Nota: Sinal convencional utilizado:
– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Na última década, o número de vagas em IES públicas foi impulsionado pela criação dos IFs, pelo processo de interiorização de algumas Universidades Federais e pela criação de 18 novas Universidades Federais no período de 2003-2014, destacando-se, na Região Sul, a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),

[39] Segundo a Lei nº 11.892/2008, no seu art. 2º, "Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais." (BRASIL, 2008b).

da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), da Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e dos seguintes IFs: IF Farroupilha, IF Sul-rio-grandense, IF do Rio Grande do Sul, IF de Santa Catarina, IF Catarinense e IF do Paraná (E-MEC, 2017) .

Tabela 2 – Número de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica, grau acadêmico (licenciatura) e categoria administrativa das IES brasileiras – 2015

Categoria Administrativa	Número de Matrículas nos Cursos de Licenciatura		
	Universidades	**IFs e Cefets**	**Total**
Pública	514.097	45.140	559.237
Federal	277.933	45.140	323.073
Estadual	229.880	–	229.880
Municipal	6.284	–	6.284
Privada	443.972	–	443.972
Total de matrículas	**958.069**	**45.140**	**1.003.209**

Fonte: Inep (2015).
Nota: Sinal convencional utilizado:
– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Conforme os dados apresentados no **Censo do Ensino Superior** (INEP, 2015) acerca do número de matrículas em cursos de licenciatura, constata-se uma proximidade entre os setores público e o privado: 443.972 matrículas em instituições privadas e 559.237 matrículas em instituições públicas, ao passo que, das 323.073 matrículas em Instituições Federais, somente 45.140 estão nos IFs e nos Cefets.

Destaca-se que, conforme dados apresentados pelo do Censo do Inep/MEC no documento **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014** (BRASIL/MEC, 2014a), em relação à expansão de indicadores acadêmicos na Educação Superior, por universidades federais e suas respectivas regiões, o maior aumento no número de cursos ocorreu na Região Sul; e o menor, na Região Norte. Na Região Sul também houve maior ampliação no número de vagas, com um crescimento de aproximadamente 146% em relação ao do ano de 2002 (BRASIL/MEC, 2014a, p. 34).

A Tabela 3 reforça as análises dos dados apresentados acima:

Tabela 3 – Número de cursos de graduação (Licenciatura em Pedagogia), presenciais e a distância, ofertados no país e em cada estado da Região Sul, segundo a categoria administrativa das IES – 2015

Categoria administrativa e Região de abrangência	Número de Cursos de Licenciatura em Pedagogia		
	Universidades	IFs e Cefets	Total
Pública			
Brasil	626	7	**633**
Santa Catarina	7	4	**11**
Rio Grande do Sul	17	2	**19**
Paraná	26	1	**27**
Subtotal Região Sul	**50**	**7**	**57**
Privada			
Brasil	1.409	–	**1.409**
Santa Catarina	74	–	**74**
Rio Grande do Sul	93	–	**93**
Paraná	131	–	**131**
Subtotal Região Sul	**298**	**–**	**298**
Total	**2.035**	**11**	**2.042**

Fonte: Brasil/MEC (2017).
Nota: Sinal convencional utilizado:
– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Nos elementos apresentados na Tabela 3, percebe-se que mais de 70% das vagas em Cursos de Licenciatura em Pedagogia estão concentradas na iniciativa privada. Em relação à Região Sul do país, em sua maioria (131), os CLPe são ofertados no estado do Paraná (PR), seguido de 93 cursos no estado do Rio Grande do Sul (RS) e de 74 cursos no estado de Santa Catarina (SC), o menor índice entre os estados da região. Em relação às instituições públicas, os dados demonstram que o menor número de CLPe está no estado de Santa Catarina, com apenas sete cursos ofertados por universidades públicas, mas, em contrapartida, o estado possui quatroCLPe em seus IFs, cursos esses que são o objeto desta pesquisa.

Conforme o já citado documento do MEC (BRASIL/MEC, 2014a), o desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, principalmente a superior,

promove um crescimento acelerado nas localidades em que as intuições de ensino são implantadas. Esse processo ocorre em razão de uma necessidade do meio de se adequar à nova realidade local, resultando em desenvolvimento, por conta do aumento da demanda por docentes, técnicos e discentes no local.

Ao mesmo tempo, os egressos do Ensino Médio sem opções de Educação Superior em sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada. A região abandonada perde a oportunidade de reter profissionais altamente qualificados, e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar.

Os dados do Quadro 15 ajudam a compreender a importância da expansão das vagas na modalidade presencial nas universidades públicas e nos IFs, que passaram também a ofertar CLPe no interior do estado de SC, dando oportunidade de formação para uma classe da população antes não contemplada com a oferta de Ensino Superior em IES públicas e federais. Assim, a razão que assiste à assertiva assegura a "[...] interiorização da oferta de Educação Superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões" (BRASIL/MEC, 2014a, p. 20).

Quadro 15 – Instituições de Educação Superior públicas que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, sem cobrança de mensalidade, no estado de Santa Catarina, na modalidade presencial e a distância; número de oferta de vagas e localização (Capital e Interior) (continua)

Modalidade Presencial		
Capital	**Vagas**	**Cidade/região**
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina **(Udesc)**	80	Florianópolis
Universidade Federal de Santa Catarina **(UFSC)**	100	Florianópolis
Centro Universitário Municipal de São José **(USJ)**	80	Grande Florianópolis
Faculdade Municipal de Palhoça **(FMP)**	80	Grande Florianópolis
Subtotal (Capital)	**340**	

Quadro 15 – Instituições de Educação Superior públicas que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, sem cobrança de mensalidade, no estado de Santa Catarina, na modalidade presencial e a distância; número de oferta de vagas e localização (Capital e Interior) (conclusão)

Interior	**Vagas**	**Cidade/região**
Universidade Federal da Fronteira Sul **(UFFS)**	100	Chapecó
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense **(IFC)**	45	Camboriú
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense **(IFC)**	40	Videira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense **(IFC)**	36	Blumenau
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense **(IFC)**	40	Rio do Sul
Subtotal (Interior)	**261**	
Total (Capital e Interior)	**601**	
Modalidade a Distância		
Instituição	**Vagas**	**Localização**
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina **(Udesc)**	6.320	Capital e Interior
Universidade Estadual de Ponta Grossa **(UEPG)**[40]	650	Capital e Interior (15 municípios)
Total	**6.970**	

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos em Brasil/e-MEC (2017).

O Quadro 15, referente aos CLPe, demonstra que há oferta do referido Curso em 9 instituições públicas de SC: três Universidades Federais, um Instituto Federal, duas Faculdades Municipais e duas Universidades Estaduais. Em relação à oferta de vagas, das 7.571 vagas ofertadas, 6.970 são na modalidade a distância, e apenas 601 vagas são ofertadas em cursos presenciais (160 por instituições municipais, 200 pelas Universidades Federais, 80 pela Universidade Estadual e 161 por

[40] Segundo os dados coletados no e-MEC (2017), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem sua sede no Estado no Paraná, mas oferta o Curso de Pedagogia na modalidade EaD em 15 cidades do Estado de Santa Catarina.

Institutos Federais), representando 7,93% da oferta presencial; ou seja, 92,07% das vagas do CLPe no estado de SC estão concentradas na modalidade a distância, fato que causa uma enorme preocupação para o campo estratégico da formação de professores.

Destaca-se que, das 6.970 vagas na modalidade a distância, 6.320 são ofertadas somente pela Udesc, na capital e no interior do estado de SC. Outro ponto de análise que merece destaque diz respeito à localização de oferta dos CLPe; o Quadro 15 demostra que a maioria das vagas presenciais das Universidades Federais, Estaduais e Municipais são ofertadas na capital do estado, ou seja, em Florianópolis, ou em cidades do seu entorno. Percebe-se que a interiorização do curso por Instituições Federais de Ensino está limitada à oferta de quatro cursos pelo Instituto Federal Catarinense e um CLPe pela UFFS. Cabe lembrar que, segundo os dados do Inep/MEC coletados no ano de 2010, no período de 2003 a 2013 ocorreu um crescimento de 26% nas matrículas das universidades públicas da Região Sul do país, devido ao processo de interiorização[41].

---

[41] Segundo Barretto (2015), de acordo com os Censos da Educação Superior, em 2001 53,8% das matrículas estavam concentradas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas últimas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas IES estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas (56,7% e 43,3%). No entanto, as matrículas a distância fazem toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. Nesse interregno, as matrículas nos Cursos de Pedagogia passaram de 29,3% para 65,7% do total de estudantes. Podemos conferir como se distribuem as matrículas pelos cursos em 2011, conforme indicado no Quadro 2. Nesse ano, os Cursos de Pedagogia foram os mais oferecidos por instituições privadas: 77,5% das matrículas (do total de 587 mil alunos), ao passo que nas outras licenciaturas as matrículas privadas somam 42,4% (do total de 672 mil estudantes). Do total de matrículas na Pedagogia, 48% estão na educação a distância, enquanto a proporção de alunos nas outras licenciaturas a distância é de apenas 19%. Entre os alunos de Pedagogia nos cursos a distância, 87,8% estão nas IES privadas, ao passo que nas demais licenciaturas a proporção cai para 52% (BARRETO, 2015, p. 682). Para verificar os quadros da evolução do número de matrículas nos cursos de licenciatura no Brasil no período de 2001 a 2011 e conhecer as características predominantes da expansão dos Cursos de Pedagogia pela iniciativa privada e pela educação a distância dos CLPe no Brasil, confira o artigo de Elba Siqueira de Sá Barretto intitulado **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Disponível em: <https://bit.ly/2Oiv0d3>. Acesso em: 15 de jan. 2017.

Em sintonia com essa análise, destaca-se o estudo dos microdados do **Censo do Ensino Superior de 2014,** realizado por Triches (2016), no qual a autora analisou apenas os cursos da modalidade presencial, no âmbito restrito das universidades. A pesquisadora constatou que, do total de 686 CLPe em vigor no ano 2014, 69% (474) pertenciam à rede pública; 142 deles em Universidades Federais, dos quais 29% (41) localizavam-se em capitais, e 71% (101) no interior (BRASIL/MEC, 2014a). Triches (2016), também destacou que, ao pinçar apenas os CLPe de universidades, constata-se a concentração da oferta em instituições públicas, com predominância das federais sobre as estaduais. E que a superioridade das instituições privadas na oferta de CLPe se dá, principalmente, em instituições com fins lucrativos (nas quais ocorre o pagamento do curso pelos estudantes) e em faculdades (BRASIL/MEC, 2014a).

Tabela 4 – Número de Instituições de Educação Superior que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia em Santa Catarina, por categoria administrativa (públicas e privadas), modalidade de ensino (presencial e a distância) e número de oferta de vagas

Categoria Administrativa e Modalidade de ensino	Instituição de Ensino Superior	Vagas
Pública		
Presencial	9	601
A distância	2	6.970
Subtotal	**11**	**7.571**
Privada		
Presencial	56	6.022
A distância	37	193.180
Subtotal	**93**	**199.202**
Total	**104**	**206.773**

Fonte: Elaborada pela autora (2017) com dados obtidos em Brasil/MEC (2017).

Os dados do Sistema e-MEC (BRASIL/MEC, 2017) expressos na Tabela 4 demonstram a predominância da oferta do CLPe na iniciativa

privada, nessa modalidade com 89,42% da oferta disponível em cursos particulares e apenas 10,57% da oferta em cursos em instituições públicas. Outro dado que merece destaque é a oferta de vagas: das 206.773 vagas ofertadas, 199.202 são na modalidade a distância, chegando à representatividade de 96,8%, um dado alarmante para o futuro da formação de professores no nosso país, pois há predomínio dessa formação na modalidade de educação a distância e em instituições privadas de ensino.

Para mudar esse cenário, são necessárias políticas de formação de professores que priorizem vagas em IES públicas, sem cobrança de mensalidades e na modalidade presencial. Em relação à expansão da oferta de vagas presenciais no período de 2013 a 2014, destaca-se que as IES públicas passaram a atingir uma camada extensa da população que até então antes não era contemplada com a oferta de vagas, mas se salienta que o número de vagas nas IES públicas ainda não é suficiente para atender os novos ingressantes na Educação Superior, principalmente os estudantes que se encontram nas regiões interioranas dos estados brasileiros.

Neste sentido, ainda há a necessidade de romper com desafios históricos, tais como: a oferta de Educação Superior se concentra nos grandes centros urbanos, com predominância do eixo Sul-Sudeste; a expansão da oferta possui duas dimensões, a do aumento do número de vagas, de forma a cobrir toda a população elegível à Educação Superior, e a da desconcentração da oferta, por meio da melhor distribuição pelas cinco regiões brasileiras, cobrindo equitativamente zonas urbanas e rurais do país (BRASIL/MEC, 2014a, p. 26).

Segundo os dados do MEC (BRASIL/MEC, 2014a), as matrículas na Educação Superior brasileira passaram de 3,9 milhões em 2003, para 7,3 milhões em 2013, um aumento equivalente a 86%. O contingente de estudantes matriculados na Educação Superior em 2013 representa uma taxa de escolarização bruta de 29% e uma taxa de escolarização líquida de 18%, o que pode ser considerado um progresso, mas ainda há muito para avançar, seja em relação à oferta de cursos de graduação gratuitos e de qualidade para todos os estudantes do Ensino Superior do nosso país, seja na oferta de cursos de licenciatura e de CLPe em IES públicas que desenvolvam uma formação de professores condizente com as necessidades da Educação Básica do país.

5.2 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS IFS: UM ESTUDO DOS CURRÍCULOS DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

A investigação do objeto de pesquisa proporciona um olhar direcionado ao campo da memória e do patrimônio em uma relação profunda com a educação, pois a escola tem uma memória; e os sujeitos da escola também. Toda a comunidade escolar e os sujeitos envolvidos com o CLPe relacionam-se no processo de formação, possuindo uma história e uma memória, as quais são fundamentais para que a compreensão do objeto se dê por meio de um olhar profundo, o qual, na concepção de Benjamin (1996, p. 225), equivale a "[...] escovar a história a contrapelo". Da mesma forma, essa é uma história que precisa ser pesquisada a contrapelo, em profundidade, para que seja possível ir além das aparências e ver a essência por trás do que não está dito ou posto, como nos documentos da legislação educacional brasileira e naqueles específicos dos CLPe.

Com o retorno à memória da constituição histórica dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil, buscou-se refletir sobre o campo da formação de professores, que ocorre por meio dos cursos de licenciatura. Especificamente neste estudo, interessa analisar a história do Curso de Pedagogia e seus quatro currículos, para compreender a concepção de formação de professores expressa nos currículos dos Cursos de Pedagogia do IFC.

Pesquisar os currículos do CLPe proporciona reflexões sobre crise da reinvenção da formação dos professores, dos pedagogos e, principalmente, da educação, a qual, em grande medida, está a serviço do capital, em uma escola dual, dividida entre a elite e as classes menos favorecidas. Essa escola da modernidade, a escola do tempo e do espaço curtos, fragmentada, proporciona a formação de professores igualmente fragmentados, que contribui sobremaneira para os objetivos do capital, mas não se pode deixar de destacar que há escolas e profissionais que resistem a essa proposição. Segundo Kramer (2009, p. 301):

> [...] ao pensar a educação e ao planejar ou realizar ações na escola, na creche ou na formação de professores, estes aspectos materiais e simbólicos que interferem na sua visão de mundo e na sua inserção social precisam ser levados em conta.

Por conseguinte, todo ponto é um ponto, uma continuidade que se relaciona com a história do objeto pesquisado; assim, não é preciso ir lá para o início, e, sim pesquisar a partir do ponto proposto, sendo importante um recuo, um distanciamento do objeto, uma vez que este objeto é significativo e detonador de emoção e sentimento. Parafraseando Sônia Kramer (2009), para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura, professores e alunos precisam se tornar narradores, não obstante as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo, que degradam sua experiência.

A autora (2009) afirma ainda que pensar a educação requer pensar em alternativas pedagógicas para que professores e alunos sejam incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e de ser autores. Isso significa a possibilidade, para cada adulto, jovem ou criança, de ver a sua própria história; dessa forma, é primordial pensarmos que cada sujeito envolvido com o CLPe é constituído de uma história e de uma memória que influenciam a sua formação inicial ou continuada e a educação que os constrói.

Elucida-se que essa memória, ao ser ativada, volta partindo do hoje, deste contexto. Jamais será como foi; o adulto, ao voltar ao passado, é quem faz com que esse passado seja visto com outros olhos, com outras memórias e experiências.

Assim, pensando-se a partir do passado, que é idealizado e não pode ser mais o que fora um dia, conclui-se que esse processo de rememorar é importante para a pesquisa, pois ele muda com o tempo, levando a compreensão de que se trata de releituras feitas a partir do passado, desafiando a pesquisadora a fazer o exercício de voltar à história, ao passado da EPT, da constituição dos IFs, do IFC, de cada *Campus* que oferta o Curso de Pedagogia.

5.2.1 Constituição histórica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) vinculados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Conforme explicitado no capítulo inicial, os IFs são consequência de decisões políticas, da luta de educadores e dos demais sujeitos da área da educação, instituições constituídas a partir das consolidadas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, com representação em todos os estados do país, contemplando cursos que vão desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

De acordo com o art. 6º da Lei 11.892/2008, que criou os IFs, a finalidade desses Institutos é

> [...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Segundo Pacheco (2011), nos documentos pedagógicos e legais de constituição dos IFs, a categoria trabalho é elemento estruturante na referência ao ser humano, havendo a busca por uma educação integral que também contemple as classes menos favorecidas da sociedade brasileira. Portanto, não é uma formação voltada para o mercado do trabalho (indústria ou empresa), mas sim para o mundo do trabalho, pois possibilita uma formação integral, crítica e emancipadora do sujeito, diferenciando-se, por isso, da experiência de Educação Profissional de nível médio proposta e desenvolvida no Brasil durante o Regime Militar (1964-1985), conforme explicitado anteriormente. Nessa formação ampla e sólida, o sujeito compreende o que, o por quê e as várias formas do fazer, e não somente o fazer.

Assim, em suas atividades pedagógicas e educacionais, os IFs desenvolvem a integração do Ensino Básico com o Superior, por meio da proposição, aos seus estudantes, de um itinerário formativo peculiar, composto por uma estrutura educacional única em todo o mundo, com o qual se busca articular trabalho, cultura, tecnologia e ciências, bem como desenvolver uma concepção curricular com vistas à formação para a emancipação do sujeito (BRASIL/MEC/SETEC, 2010).

O modelo institucional dos IFs torna a EPT uma política pública necessária para que o país possa universalizar o acesso à cultura das classes dominantes, a fim de que todos possam ser cidadãos plenos (IFC REITORIA, 2009). Portanto, foi o expressivo movimento da sociedade civil que possibilitou, mediante os cursos ofertados nos IFs, a oportunidade de estudos de nível médio de melhor qualidade em regiões interioranas do país e o acesso ao Ensino Superior a muitos brasileiros que até então não possuíam essa oportunidade de ensino público e gratuito. Destaca-se também que a oferta de cursos de nível médio e de licenciaturas nessas regiões afastadas das capitais eleva o nível de qualificação dos profissionais da educação e, consequentemente, os índices da Educação Básica dos munícipios das regiões em que há *Campi* dos IFs.

Ressalta-se que, em relação à formação de professores, a Lei de criação dos IFs (Lei 11.892/2008) reserva 20% das vagas desses Institutos aos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, de preferência àqueles voltados às ciências da natureza. Conforme o documento **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciaturas dos IFs (2009)**, é importante destacar que as licenciaturas dos IFs englobam dimensões dos conhecimentos da esfera do trabalho e da educação de forma geral e, de forma mais específica, da Educação Profissional Tecnológica. Nesse contexto, interessa pesquisar e analisar os currículos dos CLPe do IFC, por contemplarem um curso que não estava previsto na Lei de sua criação, haja visto ser um curso pertencente à área das ciências humanas.

De acordo com o MEC/Setec (2010), os mais de 100 anos de história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT)[42] começaram em 1909, quando foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as quais, posteriormente, deram origem aos Cefets.

Nesses mais de 100 anos de existência, a EPT teve diversas denominações, como: Escolas de Aprendizes Artífices, Liceus Industriais, Escolas Industriais, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Colégios Agrícolas (ligados ou não às Universidades) e Centros Federais de Educação Tecnológica. Também houve alterações nos seus objetivos de formação de acordo com cada contexto político, social, econômico e cultural vivido pelo país.

---

[42] Para explicações mais detalhadas sobre a constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consultar: TAVARES, Moacir Gubert. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil**: o caso do IFC – *Campus* Rio do Sul. 2014. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/KFbtze>. Acesso em: 12 dez. 2017; e AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET**. Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: Gênese de Uma Nova Institucionalidade? 2011. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/sSVo8h>. Acesso em: 19 dez. 2017.

Em 29 de dezembro de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.892, instituiu os IFs, em substituição aos CEFETs, dando ênfase à Educação Profissional e Tecnológica no país, o que representou um importante passo para o acesso a esta modalidade de ensino.

Considerada no seu início como instrumento de política voltado para as classes desprovidas, a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica configura-se hoje como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de Educação Profissional passaram a diversificar programas e cursos, a fim de elevar os níveis da qualidade da oferta (BRASIL/MEC/RFEPT, 2010).

Conforme o documento **Um novo modelo de Educação Tecnológica: concepções e diretrizes**:

> [...] o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010).

Os novos Institutos Federais atuam em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional, em estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, com pretensões de articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do PDE.

A partir dessa lei, a EPT deixa de ser encarada como mero fator econômico, subjugada às necessidades do mercado, para ser considerada como fator estratégico, não só para o desenvolvimento nacional, mas também para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros (IFC REITORIA, 2009, p. 6).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia voltam-se ao desenvolvimento local e regional visando à melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional, na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal constitui

um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal (IFC REITORIA, 2009, p. 6).

É nesse contexto que se afirma que a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica passa por uma verdadeira revolução, seja mediante a sua expansão física, seja em razão da sua reestruturação em termos de proposta educacional. As concepções de mundo e de educação apresentadas pelo Estado puderam ser verificadas tanto no discurso oficial veiculado na mídia quanto nos documentos norteadores dessa política.

Na prática, os IFs passam a oferecer, além dos cursos técnicos e tecnológicos já ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, cursos superiores de bacharelado e licenciaturas, assumindo, também, a responsabilidade por demandas que até então se restringiam às Universidades. No Ensino Superior, os IFs recebem como atribuição o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em meio a tantas mudanças, cabe destacar que os Institutos Federais foram constituídos, na maioria dos casos, a partir dos antigos Cefets, muitos dos quais já acumulavam certa experiência com Ensino Superior, pesquisa e extensão.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional do IFC (2009, p. 8):

> À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária.

Conforme o documento **Um novo modelo de educação tecnológica: concepções e diretrizes**:

> É evidente a atuação do governo federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p. 14).

Nesse cenário, em consonância com o PNE 2014-2024, a Setec/MEC age no sentido de ampliar e assegurar o acesso com qualidade a este importante instrumento de formação profissional e pessoal para jovens e adultos e de promoção do desenvolvimento socioeconômico do país (BRASIL/MEC/SETEC, 2018).

Nesse sentido, como já explicitado no primeiro capítulo, a partir da criação da legislação de 2008, os IFs passaram a ofertar cursos de licenciatura com foco na formação para as áreas das ciências da natureza: Química, Física, Biologia e, ainda, a Matemática, em decorrência de um estudo do Ministério da Educação que demonstrava a carência de professores para atuar em tais áreas. Assim, a crescente demanda por profissionais para a atuação nas instituições escolares exigiu medidas consideradas de emergência.

No bojo dessa abertura para a oferta de licenciaturas, repentinamente, quando e onde deveriam ser criadas licenciaturas específicas para as áreas nas quais havia carência de professores, foram criados CLPe, constituídos, conforme já mencionado, por disputas históricas sobre a sua identidade.

No histórico de oferta da Licenciatura em Pedagogia da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, o primeiro curso teve início no ano de 2007, no Instituto Federal do Pará – *Campus* Belém; já o primeiro CLPe do IFC iniciou suas atividades em 2010, no *Campus* Camboriú e teve sua integralização em 2014, fortalecendo as discussões sobre as concepções de currículo e a formação de professores a partir da sua constituição história.

A oferta do CLPe no IFC ocorre pela necessidade de formação de professores para a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstram as atas das audiências públicas realizadas para a criação dos referidos cursos nos munícipios que possuem *Campi* do IFC que o ofertam e também os PDIs dos IFs pesquisados.

De acordo com o documento **Um novo modelo de Educação Profissional Tecnológica** (SETEC/MEC/SETEC, 2010, p. 31):

> A discussão de propostas de licenciaturas força a (re) projeção do olhar a tantas outras áreas de formação que se estabelecem nesses Institutos Federais. É coerente imaginar, pois, que seja pertinente a esses Institutos, pela sua própria conformação e vínculo estreito com o universo da produção do conhecimento e sua aplicabilidade quando da intervenção humana no mundo social, a

> possibilidade de construção de propostas de formação que encerrem uma base comum de conhecimento acadêmico-científico constitutiva de um primeiro patamar da formação.

Os IFs são instituições acadêmicas que receberam, a partir da lei de sua criação, a incumbência de ofertar cursos de licenciatura e de formação de professores para a Educação Básica, cenário em que a oferta do CLPe constitui-se como um verdadeiro desafio para a EPT.

Portanto, realizou-se um estudo da matriz curricular, do projeto pedagógico e dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia do IFC, para compreender a concepção de formação de professores, bem como as aproximações, distanciamentos e complementaridade com os quatro marcos de formação dos docentes (desde 1939).

5.2.2 Trajetória de criação do Instituto Federal Catarinense (IFC)

De acordo com as informações do *site* do IFC, o Instituto foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tendo-se originado com a integração das Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, que até então estavam vinculados à UFSC (IFC, 2018).

Seus cursos contemplam a educação em todos os níveis, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. Preferencialmente, o Instituto busca atender às demandas das localidades em que se localizam seus *campi*, com o objetivo de interferir positivamente na transformação da realidade social e econômica, de forma a contribuir para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais (IFC, 2018).

Há programas de bolsa de pesquisa e iniciação científica e de extensão que contemplam importantes atividades, despertando nos estudantes a curiosidade e o interesse em buscar e desenvolver conhecimento além das atividades rotineiras. A maioria dos *campi* possui infraestrutura de alojamento e refeitório para estudantes dos cursos técnicos da área de Agropecuária, principalmente para os menos favorecidos, cuja oferta se constitui em oportunidade única para o seu desenvolvimento e sua educação (IFC, 2018).

A proposta do IFC é, a partir de uma gestão democrática, estabelecer diálogo com a realidade local e regional em busca de soluções, em especial aquelas relacionadas com a Educação Profissional, reafirmando o compromisso da oferta de educação pública

e gratuita de qualidade em todos os níveis e modalidades para os catarinenses (IFC, 2018).

Atualmente, o IFC[43], cuja Reitoria está localizada na cidade de Blumenau, possui quinze *campi*, distribuídos pelas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul (sede e unidade urbana), Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira.

[43] Para uma explicação mais detalhada da constituição histórica do IFC, consultar: BRANDT, Andressa Graziele. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico)**: um estudo a partir das vozes dos educadores do IFC – *Campus* Rio do Sul. 2014. 457f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/VwwSFd>. Acesso em: 19 dez. 2017.

Figura 5 – Mapa dos *Campi* do Instituto Federal Catarinense (IFC)

Fonte: IFC (2018).

Contemplando todas as regiões do estado de Santa Catarina, a Instituição emprega 1.939 servidores, dentre os quais 859 Técnicos Administrativos em Educação (TEA) e 1.080 docentes (967 docentes efetivos e 113 docentes substitutos), que atuam em 177 cursos[44], contemplando 70 cursos de formação inicial e cursos de qualificação profissional (FIC), seis cursos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), 55 cursos técnicos de Ensino Médio integrado e subsequente, 36 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura[45] e tecnólogo), nove cursos de pós-graduação (especialização e mestrado) e um curso de Certificação Profissional e Formação Continuada (Certific), com 13.503 estudantes matriculados (IFC, 2017) (Anexo A).

Para as análises dos PPCs que inauguraram as Licenciaturas em Pedagogia, ou seja, o primeiro PPC de cada CLPe[46], será apresentada a constituição histórica dos quatro *Campi* em que o referido curso é ofertado (Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul). Nas seções seguintes, serão iniciadas as análises da constituição dos desenhos curriculares desses CLPe.

---

[44] Para uma explicação mais detalhada dos tipos de cursos ofertados em cada *Campus* do IFC, consultar o Guia de Cursos. Disponível em: <https://goo.gl/oe9gv6>. Acesso em: 18 abr. 2018.

[45] Até o presente momento são cinco cursos de licenciatura ofertados no IFC: Licenciatura em Ciências Agrícolas; Licenciatura em Química; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Matemática; e Licenciatura em Física. Disponível em: <https://goo.gl/AUMV78>. Acesso em: 18 abr. 2018.

[46] Na primeira análise dos desenhos curriculares dos CLPe do IFC, foi considerado o primeiro PPC de cada curso. Destacamos que, no período de doutoramento da pesquisadora, houve um movimento de reformulação dos PPCs dos CLPe no IFC, para a unificação desses cursos no contexto dessa instituição de ensino, por meio do Prodocência do IFC. As reformulações foram embasadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e nas proposições de unificação e reestruturação dos currículos dos quatro CPe do IFC, as quais foram resultantes das discussões dos professores desses cursos. Após a aprovação desses PPCs pelo Conselho Superior (Consuper) do IFC, essas propostas pedagógicas e curriculares passaram a vigorar para as turmas ingressantes em 2016, em alguns *Campi*, e em outros para as turmas ingressantes em 2017. As análises das principais mudanças nesses currículos foram especificadas e analisadas no capítulo quinto.

5.2.2.1 História do Campus Camboriú

O *Campus* Camboriú, localizado no município de Camboriú, estado de Santa Catarina, possui uma área total de 205 hectares, com 9.024 m² de área construída, da qual 5.840 m² são destinados a atividades agropecuárias.

Figura 6 – *Campus* Camboriú do IFC

Fonte: IFC, *Campus* Camboriú ([2018b]).

Conforme informação do *site* do *Campus* Camboriú, até final de 2008 a instituição era denominada Colégio Agrícola de Camboriú (CAC), fundado em 8 de abril de 1953, após um acordo firmado entre a União e o governo do Estado de Santa Catarina, publicado no Diário Oficial da União em 15 de abril de 1953 (IFC CAMBORIÚ, [2017b]).

Em 1962, foi dado início às atividades pedagógicas, momento em que a instituição passou a oferecer o Curso Ginasial Agrícola. Em 1965, houve a criação do Curso Técnico em Agricultura, o qual, em 1973, passou a denominar-se Curso Técnico em Agropecuária (IFC CAMBORIÚ, [2017b]).

Primeiramente, a escola ficou sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura. A parte didático-pedagógica, por sua vez, estava vinculada à Secretaria de Ensino de 2° Grau do MEC. O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, transferiu a responsabilidade administrativa e financeira do Colégio para a Pró-

Reitora de Ensino da UFSC, restringindo suas atividades de ensino ao 2º Grau profissionalizante (IFC CAMBORIÚ, [2017b]).

Apesar de ser uma Instituição nomeada como agrícola, a partir de 2000 passou a oferecer outros cursos, nas áreas de Informática e Meio Ambiente. Em 2003, percebendo a necessidade do mercado de trabalho local, passa a ofertar o Curso Técnico em Transações Imobiliárias e, da mesma forma, a partir de 2008, o curso Técnico em Turismo e Hospitalidade (IFC CAMBORIÚ, [2017b]).

No ano de 2007, foi implantado o Proeja (IFC CAMBORIÚ, [2017b]). Em 2009, o CAC transformou-se em um dos *Campi* do Instituto Federal Catarinense, atendendo à chamada pública da Setec/MEC para que as Escolas Agrícolas se tornassem Institutos e, assim tivessem a possibilidade de oferecer cursos superiores à comunidade. Em vista disso, em 2010, foi criado o CLPe.

Atualmente o *Campus* Camboriú oferece os seguintes cursos:

1) Cursos Técnicos de Nível Médio, com duração de três anos, em período integral: Técnico em Agropecuária, Técnico em Controle Ambiental, Técnico em Hospedagem e Técnico em Informática;
2) Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes, no período noturno: Técnico subsequente em Defesa Civil, Técnico subsequente em Redes de Computadores (18 meses), Técnico subsequente em Segurança do Trabalho (dois anos) e Técnico subsequente em Transações Imobiliárias (18 meses);
3) Cursos Superiores: Bacharelado em Sistemas de Informação (matutino), Licenciatura em Matemática (noturno), Licenciatura em Pedagogia, a partir de 2011 (noturno), Tecnologia em Negócios Imobiliários (noturno) e Tecnologia em Sistemas para Internet (noturno);
4) Pós-graduação (especialização): Pós-Graduação em Treinamento e Instrução de Cães-guia, Programa de Pós-Graduação em Educação, com seis eixos em oferta (Gestão em Educação; Educação da Pequena Infância; Processos Educativos e Inclusão; Educação, Sustentabilidade Social e Ambiental; Educação e Tecnologias; Alfabetização e Letramento) e Pós-Graduação em Gestão e Negócios;
5) Cursos de Formação Inicial e Continuada: 1) Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), oferece formação de nível médio com profissionalização em

Agroindústria (dois anos), Segurança do trabalho (dois anos) e Cuidador de Idosos (um ano).

Em seguida, apresenta-se a justificativa para a criação do CLPe nos *Campi* do IFC e sua concepção pedagógica, para que se possa compreender os limites e possibilidades para a formação inicial de professores e do pedagogo nesse curso de graduação.

5.2.2.1.1 Constituição histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Camboriú

Ao analisar a trajetória do CPe no Brasil, antes da criação dos IFs, percebe-se o quanto é desafiadora a formação de professores para a Educação Básica. Somando-se a atuação na formação de professores nos cursos de licenciatura ao CLPe, inicia-se uma trajetória de formação de professores para a Educação Básica em um novo contexto, o da Educação Profissional Tecnológica.

A formação de professores qualificados para exercer as funções de magistério na Educação Básica precisa ser pensada de modo a fornecer condições para que o professor busque alternativas para solucionar os diferentes problemas enfrentados no exercício da profissão, que envolve aspectos teóricos específicos de conteúdo e de docência, de ordem social, política e filosófica. Uma formação que integre teoria, prática, pesquisa e extensão, possibilitando a observação e a reflexão sobre a realidade escolar desde o início do curso, poderá capacitar o professor para o exercício da docência como instrumento de emancipação e promoção da alfabetização científica na Educação Básica (IFC CAMBORÍU, 2017c).

Na criação, implementação e reformulação dos cursos, as IES que ofertam licenciaturas devem observar as normativas legais, que, a partir da promulgação da LDBEN/1996, apresentam um novo paradigma para a formação de professores. A referida Lei determina que a relação teoria-prática deve perpassar todas as atividades dos cursos para a formação dos docentes em nível superior.

No documento **Um novo modelo de Educação Profissional Tecnológica** (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p. 27),

> [...] a concepção curricular cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação. Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos

> projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes.

Acrescenta-se que, como parte de uma política pública para resolver o problema da falta de professores, a criação dos IFs incrementou a oferta de cursos de licenciatura, especialmente na área de ciências exatas. Com pouca tradição na oferta de cursos superiores, a criação de cursos de licenciatura, por imposição legal, tornou-se um desafio para tais instituições.

Segundo os documentos oficiais da direção geral do IFC – *Campus* Camboriú, o CLPe foi criado em 2010, tendo a comissão responsável por sua criação elaborado também o Projeto Pedagógico de Curso e, posteriormente, após sua aprovação no Consuper, o PPC, iniciando suas atividades em 201, integralizando e formando a primeira turma ao final de 2014.

De acordo com o PPC (IFC CAMBORÍU, 2011a), a criação do CLPe na região de abrangência do *Campus* Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí) deve-se à carência de Cursos de Pedagogia na rede pública, diferentemente do que ocorre na rede privada, na qual existe oferta de Cursos de Pedagogia nas modalidades a distância e presencial (IFC CAMBORÍU, 2011a, p. 20).

Conforme o referido documento, esta ausência acarretou e continua acarretando a procura pelo curso de Magistério em Nível Médio, oferecido em duas escolas públicas estaduais da região de abrangência: uma em Balneário Camboriú e outra em Camboriú. Curiosamente, parte significativa desses estudantes que concluem o Ensino Médio e optam pelo retorno a esta etapa da Educação Básica com formação no Magistério, fazem-no justamente por não encontrar oferta de cursos superiores de Pedagogia gratuitos e em caráter presencial (IFC CAMBORÍU 2011a, p. 20).

Desse modo, a própria Secretaria de Educação Municipal de Camboriú expressou, quando da realização da Audiência Pública para a criação de cursos no IFC, aspectos relacionados às dificuldades encontradas na formação dos profissionais egressos de CLPe com formação mais sólida. Ao mesmo tempo, em documento enviado ao *Campus* Camboriú, estimou-se a demanda inicial de 80 profissionais da educação interessados em ingressar em um Curso de Pedagogia de caráter presencial (IFC CAMBORÍU, 2011a, p. 20-21)

Conforme o PPC (IFC CAMBORÍU, 2011a), durante a proposição do CLPe houve uma participação da comunidade local na escolha do *Campus* Camboriú, o qual foi o pioneiro entre os IFs de Santa Catarina. Posteriormente, o IFC passou a ofertar o CLPe nos *Campi* Videira, Blumenau e Rio do Sul.

Neste sentido, ao cursar a disciplina Seminário Especial Educação, Memória e Patrimônio, no primeiro semestre do ano de 2015, ministrada pelo professor Dr. Elison Antonio Paim, no PPGE da UFSC, a pesquisadora elaborou para a avaliação final o artigo intitulado **Rememorando o passado, compreendendo o presente: antecedentes históricos da criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú,** com qual estabeleceu a relação entre os conhecimentos construídos na disciplina e o projeto de pesquisa de doutoramento. Para a realização do artigo, realizou entrevistas com um membro da comissão de criação do Curso de Pedagogia e outro da Direção Geral do *Campus* Camboriú, aos quais, entre outros, fez o seguinte questionamento: quais foram os motivos e os critérios considerados relevantes para a criação do Curso de Pedagogia no *Campus*? De acordo com as respostas dos sujeitos entrevistados, havia uma demanda significativa para formação inicial de professores em cursos de graduação, licenciatura, pois, a maioria dos professores da rede municipal de Camboriú, possuía apenas o Magistério de nível médio. Em vista disso, optou-se pela criação do CLPe nesse contexto institucional da EPT, nessa região do estado de Santa Catarina.

Segundo os documentos oficiais da direção geral do IFC – *Campus* Camboriú, o Curso de Pedagogia foi criado em 2010. Após a comissão responsável por sua criação ter elaborado o respectivo Projeto de Criação do Curso, posteriormente aprovado no Consuper, ocorreu a elaboração do PPC, dando início às atividades do CLPe em 2011, cuja primeira turma foi integralizada e formada ao final de 2014.

Nesse sentido, a criação do CLPe do IFC – *Campus* Camboriú buscou contribuir para as necessidades locais e regionais, além de apresentar uma proposta com enfoque diferente das instituições tradicionais na oferta deste curso no Brasil, em especial em Santa Catarina. Esse propósito foi realizado com a experiência e a organização da proposta do Curso.

Portanto, após a consulta com a comunidade, realizada pela Semed, optou-se pela criação e oferta do CLPe para suprir as necessidades locais e regionais de formação de professores para os Anos Inicias do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil, para a gestão das instituições escolares e não escolares e para as modalidades de

ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola).

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Camboriú expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o PPI, a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Vale ressaltar que, devido à sua importância, o PPC deve se manter em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso (IFC CAMBORÍU, 2011a).

Conforme o primeiro PPC do IFC – *Campus* Camboriú (2011a, p. 7), aprovado em outubro de 2011, o estudante do CLPe tem que cumprir uma carga horária total de 3.210 horas, composta por Atividades Formativas – Núcleo de Estudos Básicos e Núcleo de Estudos Integradores – com um total de 2.805 horas, pelo Estágio Supervisionado de 300 horas e mais 105 horas de Atividades de Aprofundamento (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria).

A concepção pedagógica do CLPe está fundamentada na abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, pois, segundo o PPC (IFC CAMBORÍU, 2011), as DCNCLPe ressaltam que a educação do licenciado em Pedagogia deve contemplar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, na execução e na avaliação de atividades educativas, as contribuições de campos de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, a análise, a execução e a avaliação do ato docente e de suas repercussões em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares em ambientes escolares e não escolares e nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola), além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (IFC CAMBORÍU, 2011a).

Segundo o referido documento (IFC CAMBORÍU, 2011a), nessa perspectiva, os seres humanos fazem sua história ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Coerentemente, para o processo metodológico, buscou-se por um enfoque histórico-cultural da aprendizagem, que tem em Vygotsky um de seus principais precursores.

Dessa forma, a teoria histórico-cultural evidencia a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos semioticamente mediados, considerando a linguagem o instrumento imprescindível para a construção do conhecimento. Também apregoa que o sujeito, ao mesmo tempo em que sofre a ação dos fatores sociais, culturais e históricos, pode igualmente agir de forma consciente sobre estas forças, sem rompimento entre a dimensão biológica e simbólica que o constitui (IFC CAMBORÍU, 2011a).

A concepção histórico-cultural considera que todos são capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelos sujeitos são fatores de apropriação de conhecimento. Nesse sentido, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais de todos alunos. Já o papel do professor é conhecer o nível de desenvolvimento em que se encontram seus alunos, a fim de estabelecer mediações pertinentes, que possibilitem o desenvolvimento destes sujeitos (IFC CAMBORÍU, 2011a).

É no contexto exposto acima que, mais adiante, ainda neste capítulo, recorrendo às categorias de análise elegidas, apresenta-se o desenvolvimento do processo de análise do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Camboriú.

5.2.2.2 História do Campus Videira

O Instituto Federal Catarinense – *Campus* Videira está localizado na Rodovia SC 135, km 125, no bairro Campo Experimental, município de Videira, estado de Santa Catarina. Suas atividades pedagógicas iniciaram em 6 de março de 2006, como extensão da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC), tendo seu funcionamento sido autorizado pelo convênio 036/2005 (IFC VIDEIRA, [2018a]).

Figura 7 – *Campus* Videira do IFC

Fonte: IFC, *Campus* Videira ([2018b]).

O Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária e ênfase na Gestão da Propriedade Familiar foi o curso pioneiro da unidade, tendo realizado a formatura da sua primeira turma em 14 de junho de 2008.

O curso foi viabilizado por meio de convênio entre a EAFC e a Prefeitura Municipal de Videira, que teve papel fundamental no processo de implantação, cedendo o apoio administrativo, o corpo docente e o espaço físico da Escola de Educação Básica Criança do Futuro (um Centro de Atenção Integral à Criança – Caic), onde as aulas foram ministradas (IFC VIDEIRA, [2018a]).

Visando expandir a EAFC em Videira e ampliar a oferta de cursos na cidade, em 27 de dezembro de 2007, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) cedeu, em regime de comodato, uma área de 235.989,5 m² (23,5 ha), na qual, em 5 de maio de 2008, iniciaram-se as obras para construção de salas de aulas e laboratórios (IFC VIDEIRA, [2018a]).

Com a publicação da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, as Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Sombrio e Rio do Sul foram integradas e passaram a compor o *Campus* do Instituto Federal Catarinense.

A partir da Portaria nº 4, de 7 de janeiro de 2010, o MEC estabeleceu a relação de todos os *Campi* que integrariam cada um dos 38 IFs criados no Brasil. Com isso, a unidade que funcionava em Videira como extensão de Concórdia foi elevada à condição de *Campus* do Instituto Federal Catarinense, com autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira (IFC VIDEIRA, [2018a]).

O novo espaço do *Campus* Videira foi inaugurado em 1º de fevereiro de 2010, e as aulas iniciaram em 26 de abril do mesmo ano,

com os cursos técnicos concomitantes e subsequentes em Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática. No segundo semestre do mesmo ano, a instituição passou a ofertar o curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho (IFC VIDEIRA, [2018a]).

Em 2011, houve expansão na oferta de vagas, sendo mantida a modalidade subsequente e criada a modalidade integrada ao Ensino Médio para os cursos de Informática, Agropecuária e Eletroeletrônica. No mesmo ano, também foi criado o Bacharelado de Ciências da Computação e as especializações em Desenvolvimento Web; Desenvolvimento Rural e Agronegócio; e Educação com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda neste ano, passaram a ser ofertados cinco cursos de capacitação profissional (FIC): Espanhol, Inglês, Toques e Cantos, Violão Popular e Informática Básica (IFC VIDEIRA, [2018a]).

Em 2012, iniciaram-se as aulas do CLPe – a primeira licenciatura criada no *Campus* –, seguida pela criação do Bacharelado em Ciência da Computação. Em 2013, foi implantado o Programa Nacional Mulheres Mil, um dos maiores programas de inclusão social da Instituição. Atualmente, o programa está inserido nas ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (IFC VIDEIRA, [2018a]).

No primeiro semestre de 2015, teve início o curso técnico subsequente de Eletrônica, e no 2º semestre, iniciaram as aulas do curso técnico subsequente em Eletrotécnica.

Atualmente, o *Campus* conta com mais de 26 mil m^2 de área construída, em um terreno equivalente a 47 campos de futebol. Esse espaço compreende o bloco salas de aula, laboratórios diversos, bloco administrativo, cantina e ginásio poliesportivo. Além disso, há construções ainda em andamento, como a ampliação do bloco salas de aula e do refeitório (IFC VIDEIRA, [2018a]).

Destaca-se que esse *Campus* foi a primeira instituição federal implantada no Meio-Oeste Catarinense, e o IFC vem se consolidando ao longo dos anos. Desde então, servidores e alunos têm demonstrado que é possível fazer uma educação pública, gratuita e de excelência na formação de profissionais capacitados, éticos e humanos (IFC VIDEIRA, [2018a]).

Atuando em diversos eixos, o IFC pauta a criação dos cursos em função das demandas regionais estabelecidas pelo mundo do trabalho, buscando ouvir e canalizar as necessidades da população. A combinação entre competência técnica e responsabilidade social resulta em um

Campus forte e reconhecido por todos como símbolo de qualidade e transparência (IFC VIDEIRA, [2018a]).

O *Campus* conta ainda com Cursos de Ensino Médio Integrados de Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática; Cursos Técnicos Subsequentes: Agropecuária, Eletrônica, Eletrotécnica e Segurança do Trabalho; Cursos de Graduação: Ciência da Computação, Engenharia Elétrica e Pedagogia; e Cursos de Pós-Graduação: Desenvolvimento Web, Desenvolvimento Rural e Agronegócio, e Educação.

5.2.2.2.1 Constituição histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Videira

A criação do CLPe no IFC – *Campus* Videira representa uma importante contribuição para o desenvolvimento educacional do Meio-Oeste catarinense. A implantação do curso beneficia diretamente a população dos municípios da região, contribuindo com a formação pública, gratuita e de qualidade de profissionais para a educação, pois, até o momento de criação do CLPe no IFC, havia somente um CLPe presencial na região, ofertado em uma instituição particular (IFC VIDEIRA, 2012).

De acordo com dados do Inep (2009), aproximadamente 20% dos 65.798 professores de Educação Básica que lecionam nas escolas de Santa Catarina não possuem curso de licenciatura. Esses dados são ainda mais agravantes quando se trata da Educação Infantil. Dos 6.662 professores que já atuam em sala de aula, 34% não têm formação superior.

Nesse contexto, o CLPe do IFC – *Campus* Videira tem como objetivo qualificar profissionais da educação com sólidos conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos, éticos e pedagógicos. Com a formação universitária, esses profissionais têm acesso a reflexões teóricas e do campo de atuação pedagógica, de planejamento e pesquisa, organização e gestão dos sistemas de ensino relacionados às esferas administrativa e pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal.

De acordo com o PPC do IFC – *Campus* Videira (2012, p. 9), aprovado em novembro de 2014, a forma de ingresso no CLPe se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)/Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou mediante transferências. As aulas são realizadas nos turnos noturno e diurno, e a carga horária total do curso foi estabelecida em 3.210 horas, distribuídas em quatro anos de duração,

composta por 2.085 horas de Atividades Formativas – Núcleo de Estudos Básicos e Núcleo de Estudos integradores –, 300 horas de Estágio Supervisionado e 105 horas de Atividades de Aprofundamento (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria).

O CLPe do *Campus* Videira, a exemplo do primeiro curso do IFC, também tem sua concepção filosófica e pedagógica fundamentada no materialismo histórico e dialético (IFC VIDEIRA, 2012, p. 36-37).

É no contexto exposto acima que será desenvolvido o processo de análise do desenho curricular do CLPe do *Campus* Videira do IFC.

5.2.2.3 História do IFC – Campus Blumenau

O IFC – *Campus* Blumenau, localizado no município de Blumenau, estado de Santa Catarina, está localizado na rua Bernardino José de Oliveira, nº 81, no bairro Badenfurt, perpendicular às margens da BR-470. É também em Blumenau, na rua da Missões, nº 100, bairro Ponta Aguda, que está localizada a Reitoria do IFC.

Figura 8 – *Campus* Blumenau do IFC

Fonte: IFC – *Campus* Blumenau (2017).

O Instituto Federal Catarinense – *Campus* Blumenau é resultado do plano de expansão do Ensino Tecnológico no Brasil. Após debates e audiências públicas para definição do local de implantação do *Campus*,

optou-se por adquirir uma estrutura própria para abrigar a unidade de ensino. As visitas a terrenos iniciaram em agosto de 2010, momento em que uma comissão foi instituída para analisar os imóveis disponíveis.

Em novembro de 2010, iniciou-se o processo de compra do imóvel da então empresa Bernauer, localizada às margens da BR-470, no bairro Badenfurt. O local possui área total de 55.174,31 m² e área construída de 5.397,36 m². Após visitas técnicas, os profissionais de engenharia do IFC elaboraram o projeto arquitetônico, considerando a estrutura já existente.

O primeiro curso oferecido pela instituição foi o de Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Como o prédio ainda estava em reforma quando as aulas iniciaram, em fevereiro de 2012, foi preciso que alunos, professores e técnicos-administrativos usassem três salas de uma paróquia da igreja católica, cedidas pela comunidade do Badenfurt. Nesse ínterim, as instalações da antiga empresa Bernauer foram reformadas para dar espaço ao primeiro e único Instituto Federal de Blumenau. Ainda durante as reformas, em agosto de 2013, tiveram início as aulas da primeira turma do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Em julho de 2014, após o término das obras, ocorreu a solenidade de inauguração oficial, com o descerramento da placa inaugural. Esse evento representou a entrega do *Campus* Blumenau à comunidade do Vale do Itajaí. Ainda em 2014, a partir do mês de agosto, passou-se a oferecer à população dois cursos técnicos: Mecânica e Eletromecânica. Esses cursos são ofertados na modalidade subsequente, ou seja, dirigidos a alunos que já concluíram o Ensino Médio.

Em 2015, o IFC – *Campus* Blumenau tornou-se pioneiro na cidade ao oferecer o primeiro curso superior 100% presencial e gratuito de Licenciatura em Pedagogia. Em 2016, o Instituto abriu o Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio.

Em 2017, o *Campus* deu mais um passo rumo à verticalização, ao oferecer os primeiros cursos de pós-graduação: Educação com ênfase em Alfabetização e Educação com ênfase em Educação da Pequena Infância. A partir de 2018, o *Campus* Blumenau passou a ofertar também o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o qual é ofertado em Rede Nacional.

O *Campus* atua com foco em dois Eixos Tecnológicos: Informação e Comunicação, e Controle e Processos Industriais, com dezoito salas de aula, quatro laboratórios de informática, laboratório de Química e Física, laboratório de música, brinquedoteca, biblioteca, oficina mecânica, salas de estudo, ginásio poliesportivo, sala para os

professores, salas para os técnicos administrativos e espaço para convivência.

Como é uma Instituição de Ensino Federal, os cursos são 100% gratuitos, havendo ainda a possibilidade de concessão de auxílio-financeiro para estudantes em vulnerabilidade social. O ingresso é feito via Exame de Classificação, no caso dos cursos técnicos integrados, por meio de Sorteio Público, para os cursos subsequentes, e via Enem/Sisu, para os cursos superiores.

5.2.2.3.1 Constituição Histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Blumenau

No Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia (IFC BLUMENAU, 2016), consta a informação de que o curso foi criado em função de necessidade institucionais e sociais, considerando as normas supracitadas, bem como da demanda pela formação de professores.

Conforme o documento (IFC BLUMENAU, 2016), o CLPe foi criado para suprir a necessidade de formação em nível superior dos professores da rede estadual e municipal que atuam na Educação Básica dos municípios da região, pois, após um estudo da comissão pedagógica do *Campus*, foi verificado que na área de abrangência da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Blumenau[47] e de Timbó[48] havia carência de Cursos de Pedagogia na modalidade presencial na rede pública de ensino[49], diferentemente do que ocorre na rede privada, que oferece Cursos de Pedagogia nas modalidades a distância e presencial. Além da carência de formação na rede pública, percebeu-se demanda suficiente para a abertura de um Curso de Pedagogia, tendo sido, então, atendidas as Secretarias de Desenvolvimento Regional, conforme sugerem os dados prévios do Educacenso 2012 (IFC BLUMENAU, 2016).

---

[47] A Secretaria de Desenvolvimento Regional de Blumenau é composta pelos seguintes municípios: Blumenau, Pomerode, Gaspar, Luiz Alves e Ilhota.

[48] A Secretaria de Desenvolvendo Regional de Timbó é composta pelos seguintes municípios: Timbó, Ascurra, Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio dos Cedros e Rodeio.

[49] No município de Blumenau, a Universidade Regional de Blumenau (Furb), universidade pública, oferta o Curso de Pedagogia há 50 anos, mas, devido ao fato de curso não ser gratuito, houve a demanda e necessidade da criação do CPe no IFC – *Campus* Blumenau, o qual é público e de oferta gratuita.

Portanto, diante dos contextos nacional, regional e local abordados, conclui-se que a implantação do CLPe na modalidade presencial representa uma nova página na história da formação docente nesta região, preservando a educação pública, gratuita e preocupada em atingir graus de qualidade socialmente referenciados (IFC BLUMENAU, 2016, p. 21).

Conforme o PPC de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Blumenau (2015), o Curso tem duração de quatro anos, ofertado no período noturno, com Ensino Médio completo como escolaridade mínima exigida e forma de ingresso dada pela realização do Enem/Sisu. A carga horária total alcança 3.390 horas, distribuídas em 405 horas de estágio curricular, 2.275 horas de atividades no Núcleo de Estudos Básico e no Núcleo de Estudos Integradores e 205 horas no Núcleo de Atividades de Aprofundamento e Diversificação de estudos, totalizando oito semestres para integralização curricular (IFC BLUMENAU, 2016, p. 8).

O curso tem a concepção pedagógica fundamentada em ações que buscam o desenvolvimento de vivências, durante o curso de graduação, em atividades de pesquisa e extensão, visando proporcionar ao acadêmico do CLPe a reflexão sobre o exercício da docência a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão (IFC BLUMENAU, 2016, p. 20).

Busca-se no CLPe a superação do caráter tecnicista, preponderante por muitos anos nas licenciaturas, privilegiando-se a construção de uma perspectiva formativa que priorize o docente como agente reflexivo e atuante em sua prática pedagógica (IFC BLUMENAU, 2016, p. 20).

Dessa forma, por meio dessas experiências durante a formação inicial, pretende-se que o egresso do Curso de Pedagogia compreenda sua prática como um trabalho reflexivo de investigação, atuação e intervenção na realidade em que está inserido. Além disso, espera-se que ele passe a perceber a tríade ensino, pesquisa e extensão como integrante do processo de construção do conhecimento a ser por ele mediado e orientado na relação com os estudantes em sala de aula (IFC BLUMENAU, 2016, p. 21).

Para proporcionar essa educação, o PPC de Licenciatura em Pedagogia está fundamentado em uma concepção teórica de abordagem filosófica materialista, histórica e dialética, na compreensão de que o processo dialético ocorre quando os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela

Chauí (1995, p. 414 citado por IFC BLUMENAU, 2016) assim explica essa abordagem:

> [...] materialismo, porque somos o que as condições materiais [...] nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo.

De modo coerente com essa proposta, o processo metodológico do CLPe tem como referência o enfoque histórico-cultural de aprendizagem, do qual Vygotsky é um dos principais precursores. Esse autor (1993, 2001 citado por IFC BLUMENAU, 2016) defende a ideia de que as funções mentais superiores são o produto da história socialmente construída e o reflexo das relações dialéticas entre o sujeito e o mundo, ao passo que a mente figura como uma constituição social e cultural.

É no contexto exposto acima que será desenvolvido o processo de análise do currículo do CLPe do IFC – *Campus* Blumenau.

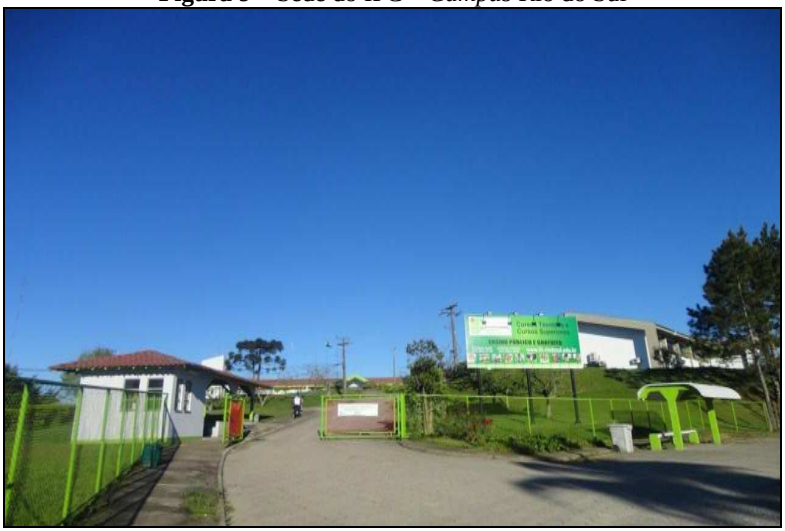
5.2.2.4 História do Campus Rio do Sul do IFC

O *Campus* Rio do Sul foi implantado inicialmente como Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, criada pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993 (IFC RIO DO SUL [2016]).

A Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul iniciou suas atividades didáticas com o curso de Técnico em Agropecuária, com duração de três anos, por meio do sistema escola-fazenda. Funcionando em regime de internato e semi-internato, a Escola Agrotécnica desenvolve ensino profissionalizante, constituindo-se no principal laboratório de formação técnica da região (IFC RIO DO SUL, [2016]).

A **Sede do *Campus* de Rio do Sul** está localizada na Estrada do Redentor, nº 5.665, no bairro Canta Galo, uma Unidade Urbana inaugurada em 2009.

Figura 9 – Sede do IFC – *Campus* Rio do Sul



Fonte: IFC, *Campus* Rio do Sul ([2016]).

No ano de 2006, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul recebeu um terreno urbano que servia de moradia para os antigos fiscais da Superintendência do Ministério da Agricultura em Santa Catarina. Este terreno, de aproximadamente 1.200 m^2, está situado numa área central da cidade de Rio do Sul. Vislumbrando a expansão da Escola, após a reversão definitiva do imóvel da União em Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, iniciou-se as tratativas com o intuito de obter recursos para o início das obras da Unidade Urbana. A obra foi licitada em dezembro de 2007 e entregue à comunidade do Alto Vale no mês de abril de 2009 (IFC RIO DO SUL, [2016]).

Em 2009, a Escola Agrotécnica Federal transformou-se num *Campus* do Instituto Federal Catarinense, atendendo à chamada pública da Setec/MEC para que as escolas agrícolas se tornassem institutos e assim tivessem a possibilidade de oferecer cursos superiores à comunidade (IFC RIO DO SUL, [2016]).

A Unidade Urbana ligada a este *Campus* (Figura 10) localiza-se no centro da cidade, na Rua Abraham Lincoln, nº 210, no bairro Jardim América.

Figura 10 – Unidade Urbana do IFC – *Campus* Rio do Sul

Fonte: IFC, *Campus* Rio do Sul ([2016]).

O CLPe é ofertado na Unidade Urbana do *Campus* Rio do Sul pela facilidade de acesso aos estudantes.

5.2.2.4.1 Constituição histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Rio do Sul

Conforme expresso no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Rio do Sul (2016), para que os objetivos estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008 sejam alcançados, faz-se necessária a elaboração de documentos que norteiem todas as funções e atividades no exercício da docência, os quais devem ser construídos em sintonia e/ou articulação com o PDI e o PPI, com as Políticas Públicas de Educação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia tem como intuito expressar os principais parâmetros para ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional, a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Vale ressaltar que, devido à sua importância, o PPC deverá manter-se em permanente construção, sendo constantemente elaborado, reelaborado, implementado e avaliado (IFC RIO DO SUL, [2016]).

Conforme o primeiro PPC (IFC RIO DO SUL, 2015, p. 7), aprovado em dezembro de 2015, o estudante do CLPe terá que cumprir uma carga horária total de 3.270 horas, composta por Atividades Formativas – Núcleo de Estudos Básicos e Núcleo de Estudos Integradores – com um total de 2.250 horas, Estágio Supervisionado de 405 horas, 201 horas de Núcleo de Atividades de Aprofundamento e Diversificação de estudos e 405 horas de PCC.

A justificativa para criação do CLPe apresentada pelo respectivo PPC (IFC RIO DO SUL, 2015, p. 20) está embasada em dados Inep de 2014, por meio dos quais se tomou conhecimento de que Santa Catarina possui cerca de 62.191 professores de Educação Básica, dentre os quais 8.772 não possuem formação na modalidade de licenciatura, o que equivale a 14% dos professores catarinenses atuando em escolas públicas sem curso de licenciatura.

Atualmente, na região da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (Amavi), na área de abrangência do *Campus* Rio do Sul, que integra 28 municípios, também se percebe a carência de cursos de formação de professores gratuitos e oferecidos em modalidade presencial. A oferta de CLPe presencial e gratuito é inexistente no Alto Vale do Itajaí, e o curso que se pretende oferecer no *Campus* Rio do Sul virá para suprir essa necessidade (IFC, RIO DO SUL, 2016).

O PPC também apresenta como fundamento para constituição do CLPe um estudo de demanda referente aos municípios que integram à Amavi, o qual, diante da manifestação por parte da Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul para que o IFC – *Campus* Rio do Sul oferecesse a Licenciatura em Pedagogia, buscou apurar informações com a Amavi sobre a realidade educacional da região, tendo sido produzido um relatório preliminar no qual foi possível constatar que há profissionais atuando na educação sem formação pedagógica. Segundo o relatório, há um total de 124 profissionais sem formação em Pedagogia atuando nos 28 municípios do Alto Vale do Itajaí (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) (IFC RIO DO SUL, 2015, p. 20).

Ainda de acordo com o PPC (IFC RIO DO SUL, 2015, p. 20), a comissão de criação e formulação do PPC solicitou a colaboração da Amavi para encaminhamento de um ofício de intenções (mediante a aplicação de um questionário[50]) de abertura do Curso de Pedagogia aos 28 municípios que integram esta região, para inteirar-se da realidade e do interesse dos demais municípios pela oferta do referido curso. Conforme a comissão, cerca 50% dos municípios responderam ao

---

[50] A comissão responsável pela criação do CLPe enviou à Amavi um questionário composto pelas seguintes questões: Há cursos de pedagogia em seu município? Em caso afirmativo: com que características (presencial, a distância, pago, gratuito)? Você acredita que em seu município haja pessoas interessadas em cursar Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, noturna, gratuita, oferecida pelo IFC na cidade de Rio do Sul? Seu município tem por prática oferecer transporte escolar no período noturno para alunos que estudam em outros municípios? (IFC BLUMENAU, 2016, p. 20).

ofício; assim, diante das devolutivas, houve um cenário favorável para abertura do curso. Os municípios responderam de forma positiva à presença de um curso na região com as características apresentadas pela comissão. Alguns se deram ao cuidado de enviar estimativas numéricas sobre a demanda e todos se posicionaram favoravelmente ao projeto. Como a maioria dos municípios dessa região oferece transporte gratuito da sua cidade para o município de Rio do Sul, local do referido curso, o acesso dos estudantes é facilitado.

Conforme consta no PPC (IFC RIO DO SUL, 2015, p. 26), a fim de proporcionar uma educação que desenvolva o senso crítico e a emancipação dos sujeitos, o CLPe baseia seu desenvolvimento em uma concepção teórica fundamentada na abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, a qual considera as condições concretas, dadas em cada momento histórico no âmbito das relações de produção que os homens estabelecem entre si e com a natureza, que determinam a religião, a política, o Direito, a educação, enfim, as formas de consciência de uma determinada sociedade em cada fase do seu desenvolvimento.

O documento traz ainda outro aspecto fundamental para a abordagem da educação segundo o materialismo histórico dialético, que diz respeito à sua relação com a pesquisa. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa é condição indispensável para que se possa compreender a realidade, a qual se apresenta, em um primeiro momento, sob a forma fenomênica. Esta tarefa exige o esforço de tentar captá-la em sua essência, tendo em vista que a realidade não é imediatamente apreensível pelos nossos sentidos, pois resulta da interação entre múltiplas e complexas determinações (IFC RIO DO SUL, 2015).

5.2.3 Análise da composição dos currículos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – IFC

É o contexto exposto acima que proporcionou o desenvolvimento do processo de análise dos currículos dos CLPe nos quatro *Campi* do IFC (Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul). Nesse sentido, apesar da grande oferta de CLPe nas instituições particulares de Ensino Superior das regiões dos *Campi* do IFC, faz-se importante a oferta pública, gratuita, presencial e de qualidade dos cursos de licenciatura pelo próprio IFC, principalmente nas regiões mais afastadas da capital catarinense.

Contreras (2002) afirma que, ao se pensar sobre a profissionalidade docente e as qualidades do trabalho educativo, quando

se defende a profissionalidade dos docentes também está se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que traz a dedicação às tarefas educativas. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*, ela também clama por maior e melhor formação, capacidade para melhor enfrentar condições adversas e preocupações com aspectos educacionais que não podem ser descritos em normas, a exemplo de integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante das situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. Essas exigências têm caráter de qualificação e autonomia docente.

Em consequência, a autonomia docente se constrói em convergência com o PDI do IFC, que contempla elementos, com relação à categoria de concepção filosófica e pedagógica, do materialismo histórico e dialético, no qual os quatro CLPe são fundamentados. Como referencial teórico, utilizam os conceitos de autores como Chauí, Rego, Vygotsky, Marx e Gramsci, demonstrando coerência epistemológica e conceitual, bem como unificação de suas propostas pedagógicas.

Por meio das nossas análises acerca do referencial teórico que envolve a constituição histórica da EPT, suas concepções e diretrizes, os CPe do IFC estão fundamentados nessa concepção, pois estão em consonância com o proposto na sua lei de criação, a Lei nº 11.892/2008, que criou um novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do Ministério da Educação, e com o documento **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia (2008)**. Nesse sentido, para Pacheco (2011, p. 12),

> Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

A partir dessas análises, compreende-se que os docentes e a equipe pedagógica optaram pela concepção do materialismo histórico e dialético, porque, em sua maioria, compreendem a Pedagogia como uma perspectiva de educação em que há interface com a sociedade, na qual a educação pode contribuir para evolução social, educacional e cultural.

Segundo Pacheco (2011), a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que fundamenta as ações pedagógicas e curriculares dos IFs se fundamenta na proposição de integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

Portanto, a fundamentação dos PPCs na concepção do materialismo-histórico-dialético, busca desenvolver o que está proposto no documento **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia** (BRASIL/MEC, 2008, p. 7):

> [...] a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos estudantes, respeitando as diversidades pessoal, social e cultural, e que enfrentando ainda o desafio de construir uma formação profissional de alto nível, voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica, nem tão somente acadêmica. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas suas ações. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria práxis e o contexto em que atua.

No tocante à análise acerca dos currículos, destaca-se que ela possui abrangência geral e engloba os quatro CLPe do IFC, sinalizando uma aproximação entre suas propostas pedagógicas, seus currículos e uma tendência formativa por parte do conjunto dos desenhos curriculares analisados. Entre estes, há uma grande aproximação no que se refere aos componentes curriculares oferecidos, principalmente entre os PPCs dos *Campi* de Camboriú e de Videira, pela proximidade de criação, e entre os de Blumenau e de Rio do Sul, conforme explicitado na metodologia da pesquisa e no início deste capítulo, os quais tiveram na construção de seus currículos contribuições propostas por meio do

Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)[51], financiado pela Capes.

Segundo Zotti (2017), o Prodocência trouxe sugestões, contribuições e proposições de alterações aos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia do IFC, por meio do desenvolvimento do Projeto do IFC, intitulado **Tempos e espaços de formação de professores e inovação pedagógica**[52], aprovado no Edital de seleção 19/2013 e desenvolvido nos *Campi* que ofertam cursos de licenciatura, no período de dezembro 2013 a fevereiro de 2017, contemplando ações de formação continuada dos professores das licenciaturas e a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura, para atender às demandas da Educação Básica e à socialização de experiências teórico-metodológicas exitosas nos processos de ensino-aprendizagem dos futuros professores.

No tocante às análises das matrizes curriculares, ementas, propostas pedagógicas dos CLPe e à proposição de elementos significativos para a formação inicial de professores nos cursos do IFC, a seguir, foram definidas as categorias de referência e de agrupamento para as discussões, a partir do proposto por Gatti e Barretto (2009) em suas análises de currículos de CLPe de todo o país, conforme a seguinte classificação:

> **1 - Fundamentos teóricos da educação** – nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o

[51] O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Disponível em: <https://bit.ly/2mYwjBe>. Acesso em: 10 abr. 2018.

[52] O Prodocência do IFC, foi desenvolvido durante dois anos, realizou diversas ações voltadas a todos os professores dos cursos de licenciaturas, por meio de momentos de formação, discussão e trabalho de grupo *intercampi* e em cada *campus*, tendo em vista os seguintes objetivos: i) Reestruturar os projetos pedagógicos dos cursos para atender as demandas da Educação Básica; ii) Otimizar os Laboratórios de Práticas Pedagógicas (LPP), a fim de constituírem-se em espaços dinâmicos para a formação dos acadêmicos e formação continuada dos docentes; iii) Promover a formação contínua e integrada dos professores das licenciaturas, a fim de consolidar a identidade dos cursos. Para uma explicação mais detalhada, acessar o site: <https://bit.ly/2OvK4Ed>. Acesso em: 10 abr. 2018.

aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento;

2 – Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 19);

3 – Conhecimentos relativos à formação profissional específica – neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor [...];

4 – Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas – essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados. Nela foi incluída também a educação infantil, embora se trate de um nível educacional específico e não propriamente de uma modalidade de ensino, em vista de o foco do trabalho recair predominantemente sobre o ensino fundamental;

5 – Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc. Formação de professores para o Ensino Fundamental [...]. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 20);

6 – Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação. [...];

7 – Atividades complementares – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural” etc. [...]; (GATTI; BARRETO, 2009, p. 21).

> **8 – Estágios**[53], como componentes com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais [...].

Isso exposto, no tópico seguinte apresenta-se a análise dos desenhos curriculares dos CLPe do IFC, a partir das matrizes curriculares, das ementas e das propostas de integralização curricular que compõem os cursos pesquisados.

5.2.3.1 Apresentação dos quatro currículos analisados

Nesta parte do texto, são analisadas as informações relativas à distribuição dos componentes curriculares, conforme as categorias elegidas para a análise de conteúdo das matrizes curriculares. As análises são focalizadas nos currículos dos cursos dos IFs, mais especificamente em quatro CLPe do IFC, localizados em diferentes regiões do estado de Santa Catarina.

Os quatro CLPe analisados estabelecem que a integralização do curso se dê no limite mínimo de 3.200 horas estabelecido pela DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b). Os cursos oferecem em média 40 vagas anuais, apresentam organização curricular semestral, com integralização em oito semestres, ou seja, quatro anos. As aulas são desenvolvidas no turno noturno, e os estágios e atividades curriculares complementares e componentes práticos das disciplinas nos turnos matutino e vespertino. A opção pelo turno noturno proporciona uma oportunidade ao professor-estudante de realizar a sua formação em nível de graduação, e para os estudantes trabalhadores há possibilidade de conciliar as duas atividades (IFC, 2011, 2012, 2015, 2016).

Para consubstanciar melhor essas análises, foram contemplados aspectos do estudo realizados nas matrizes curriculares (Anexos B, C, D e E), ou seja, em seus componentes curriculares e formativos, os quais são responsáveis pela integralização desses cursos, como por exemplo, trabalhos de pesquisa e de conclusão de curso, estágios, Prática como

---

[53] O estudo de Gatti e Barreto (2009) não contempla no quadro de análise a categoria **Estágios** e suas respectivas subcategorias, pois a autora faz uma análise separada dessa categoria, pela sua especificidade e importância na formação dos licenciandos. No nosso estudo, achamos pertinente incluir a categoria Estágios e suas respectivas subcategorias. Elas foram acrescentadas às análises em razão da importância desse eixo de formação para os CPe pesquisados.

Componente Curricular e Atividades Curriculares Complementares (ACC)[54] (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria).

Há uma grande proximidade entre a nomenclatura das disciplinas nas matrizes curriculares dos quatro cursos, com uma ou outra alteração, mostrando proximidade e uma tentativa de unificação desses currículos no IFC. Destaca-se que a matriz curricular do CLPe do *Campus* Camboriú (2011) tinha 48 componentes obrigatórios e nenhum optativo, e em 2017 continuou com 48 e passou a ter 7(sete) optativos; o curso do *Campus* Videira (2012), em 2012, tinha 48 componentes obrigatórios e nenhum optativo, e em 2017 continuou com 48 e passou a ter 4 (quatro) optativos; no curso do *Campus* Blumenau (2015), há 47 componentes obrigatórios e nenhum optativo; e o curso do *Campus* Rio do Sul (2016), possui 46 componentes obrigatórios e 4 (quatro) optativos.

Os currículos dos **CLPe dos *Campi* Camboriú e Videira** têm a base da organização curricular dada de acordo com o art. 6º da Resolução das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), que propõe a estrutura do Curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, em: i) **Núcleo de Estudos Básicos**[55] (NBAS); ii) **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**[56] (Nade); e iii) **Núcleo de Estudos Integradores**[57] (NEI).

No Quadro 16, podem ser observadas as disciplinas que compõem o **Núcleo de Estudos Básicos** (NBAS) do **Curso de Licenciatura em Pedagogia dos *Campi* Camboriú e Videira**:

Quadro 16 – Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Camboriú e Videira (continua)

Componentes Curriculares	CH	Créditos
1 – Antropologia (1)	60	4
2 – Filosofia e Educação (1)	60	4
3 – Leitura e Produção de Textos (1)	60	4
4 – Educação, Sociedade e Trabalho (1)	60	4

[54] As ACCs nos cursos do IFC são regulamentadas pela Resolução nº 43/2013 do Consuper do IFC.
[55] O conjunto das disciplinas do NBAS estão apresentadas no Quadro 16.
[56] O conjunto das disciplinas do Nade estão apresentadas no Quadro 17.
[57] O conjunto das disciplinas do NEI núcleo estão apresentadas no Quadro 18.

Quadro 16 – Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Camboriú e Videira (continuação)

Componentes Curriculares	CH	Créditos
5 – Teoria de Desenvolvimento e Aprendizagem (1)	60	4
6 – História da Educação (1)	60	4
7 – Educação e Direitos Humanos (1)	60	4
8 – Linguística (1)	60	4
9 – Alfabetização e Letramento I (1)	60	4
10 – Didática I (1)	60	4
11 – Alfabetização e Letramento II (1)	60	4
12 – Didática II (1)	60	4
13 – Educação Especial (1)	60	4
14 – Políticas Públicas em Educação (1)	60	4
15 – Estatística (1)	60	4
16 – Educação de Jovens e Adultos (1)	60	4
17 – Diversidade e Inclusão Social	60	4
18 – Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	60	4
19 – Ética e Bioética	60	4
20 – Teorias Educacionais e Curriculares	60	4
21 – Literatura e Educação	60	4
22 – Infância e Educação Infantil	60	4
23 – Corpo e Movimento	60	4
24 – Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa	60	4
25 – Jogo, Brinquedo e Brincadeira	60	4

Quadro 16 – Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campus* Camboriú e Videira (conclusão)

Componentes Curriculares	CH	Créditos
26 – Fundamentos e Metodologias da Matemática	60	4
27 – Fundamentos e Metodologias das Ciências Naturais	60	4
28 – Fundamentos e Metodologias em Arte	60	4
29 – Fundamentos e Metodologias das Ciências Sociais	60	4
30 – Libras I	60	4
31 – Gestão Educacional	60	4
32 – Libras II	60	4
33 – Gestão Escolar	60	4
34 – Práticas educacionais não escolares	60	4
26 – Fundamentos e Metodologias da Matemática	60	4

Fonte: Adaptado pela autora da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012).

No Quadro 17, tem-se as disciplinas do **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** (Nade) do **CLPe dos *Campi* Camboriú e Videira**:

Quadro 17 – Componentes Curriculares do Núcleo de Aprofundamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campi* Camboriú e Videira

Componentes Curriculares	CH	Créditos
1 – Pedagogia e Profissão docente	60	4
2 – Estágio Supervisionado – Educação Infantil	75	5
3 – Estágio Supervisionado – Anos Iniciais	75	5
4 – Estágio Supervisionado – Modalidades da Educação Básica	75	5
5 – Estágio Supervisionado – Gestão	75	5

Fonte: Adaptado pela autora da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012).

Analisando-se a ampla obrigatoriedade de estágios exigidos na composição dos primeiros currículos que compõe os **CLPe do IFC de Camboriú (2011) e Videira (2012)**, contatou-se que ambos tinham sua base de formação nas atuais DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), contemplando também os estágio em modalidades de Educação Básica e na gestão, resultando em um formação polivalente, do *superprofessor*, ressaltando, no entanto, que não se trata de uma questão exclusiva à formação de professores dos IFs, mas diz respeito aos CLPe de todo Brasil, como monstra uma pesquisa recente de Pimenta *et al*. (2017, p. 19). Ao pesquisar 144 matrizes curriculares dos CLPe do estado de São Paulo, a autora concluiu que a formação desses cursos, em sua "[...] maioria, se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva".

As disciplinas do **Núcleo de Estudos Integradores** (NEI) e as **Atividades Curriculares Complementares** (ACCs) do CLPe dos ***Campi* Camboriú e Videira** podem ser conferidas nos Quadros 18 e 19, respectivamente:

Quadro 18 – Componentes Curriculares do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – *Campi* Camboriú e Videira

Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
Pesquisa e Processos Educativos I	60	4	30
Pesquisa e Processos Educativos II	90	6	30
Pesquisa e Processos Educativos III	60	4	30
Pesquisa e Processos Educativos IV	60	4	30
Pesquisa e Processos Educativos V	60	4	30
Pesquisa e Processos Educativos VI	60	4	30
Pesquisa e Processos Educativos VII	60	4	30
Pesquisa e Processos Educativos VIII	90	6	30

Fonte: Adaptado pela autora da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012).

Quadro 19 – Atividades Curriculares Complementares (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campi Camboriú e Videira

Código	Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos
ACC	Atividades de Extensão	Desenvolvida ao longo do curso	7
	Atividades de Pesquisa		
	Atividades de Ensino		
	Monitoria		
	Seminários		
	Laboratórios – atividades		
Total: 105h			

Fonte: Adaptado pela autora da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012).

Os **currículos dos CLPe dos *Campi* Blumenau e Rio do Sul**, assim como a organização curricular do curso, têm como base o art. 12 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em razão de a criação e implantação desses cursos terem ocorrido em momento posterior à promulgação

dessa legislação (2015), que orienta a constituição da matriz a partir de três núcleos de estudos: i) **Núcleo de Formação Geral** (NFG); ii) **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** (Nade); e iii) **Núcleo de Estudos Integradores** (NEI).

O **NFG**[58] articula a aplicação de princípios, concepções e critérios das diferentes áreas do conhecimento pertinentes ao campo da Pedagogia; a aplicação de princípios da gestão democrática, observação, análise, planejamento, implementação e avaliação dos processos educativos em espaços escolares e não escolares; a aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos dos processos de desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, nas diferentes dimensões; a utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano nas situações de aprendizagem; o estudo da Didática, de teorias e de metodologias pedagógicas; o estudo das relações entre educação e trabalho; a atenção à prática educativa; e o estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional (IFC BLUMENAU, 2016).

No quadro 20, apresentam-se os NFGs dos CLPe dos ***Campi* Blumenau e Rio do Sul**:

Quadro 20 – Componentes Curriculares do Núcleo de Formação Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul (continua)

Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
Antropologia	60	4	–
Filosofia da Educação	60	4	–
Pedagogia e Profissão Docente	60	4	–
Leitura e Produção Textual	60	4	–
Subtotal	**240**	**16**	**–**
Educação, Sociedade e Trabalho	60	4	–
Psicologia da Educação	60	4	–

[58] O conjunto das disciplinas deste núcleo estão apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Componentes Curriculares do Núcleo de Formação Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul (continuação)

Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
História da Educação	60	4	–
Literatura e Educação	60	4	–
Infância e Pedagogia	60	4	–
Subtotal	**300**	**20**	–
Teorias Educacionais e Curriculares	60	4	–
Infância e Educação Infantil	60	4	–
Fundamentos e Metodologia de Artes	90	6	30
Linguística	60	4	–
Linguagem, Corpo e Movimento	60	4	–
Subtotal	**330**	**22**	**30**
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	90	6	30
Alfabetização e Letramento I	60	4	–
Didática I	60	4	–
Jogo, Brinquedo e brincadeira	60	4	–
Subtotal	**270**	**18**	**30**
Alfabetização e Letramento II	60	4	–
Fundamentos e Metodologia da Matemática	90	6	30
Didática II	60	4	–
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	90	6	30
Subtotal	**300**	**20**	**60**
Fundamentos e Metodologia da História	75	5	15

Quadro 20 – Componentes Curriculares do Núcleo de Formação Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul (conclusão)

Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
Fundamentos e Metodologia da Geografia	75	5	15
Libras	60	4	–
Políticas Públicas em Educação	60	4	–
Subtotal	**270**	**18**	**30**
Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60	4	–
Gestão Educacional	90	6	30
Modalidades de Educação Básica I	60	4	–
Subtotal	**210**	**14**	**30**
Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	30	2	–
Gestão Escolar	75	5	15
Modalidades de Educação Básica II	60	4	–
Subtotal	**165**	**11**	**15**
CARGA HORÁRIA TOTAL NFG	**2.085**	**139**	**195**

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, Campi Blumenau (2015) e Rio do Sul (2016).

Esse núcleo de estudos busca articular essa e outras questões mediante o estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, bem como por meio de reflexões e ações críticas, não perdendo de vista a diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira (IFC BLUMENAU, 2016).

O **Nade**[59], conforme expresso no PPC do IFC ***Campus* Blumenau (2015)**, é voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, propiciando, entre outras possibilidades, a investigação sobre processos educativos e de gestão em diferentes contextos; avaliação, criação e utilização de textos e materiais didáticos, bem como de processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural; e o estudo, análise e avaliação das teorias da educação, a fim de propiciar a elaboração de propostas educacionais consistentes e inovadoras (IFC BLUMENAU, 2016).

Nos Quadros 21 e 22, apresentam-se, respectivamente, o Nade e as ACCs do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – ***Campi* Blumenau e Rio do Sul**:

Quadro 21 – Componentes Curriculares do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (Nade), e estágio curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, Campi Blumenau e Rio do Sul

Código	**Componentes Curriculares**	**Carga Horária Semestral**	**Créditos**
–	Estágio I - Educação Infantil	105	7
–	Estágio II - Educação Infantil	90	6
–	Estágio III - Anos Iniciais	105	7
–	Estágio IV - Anos Iniciais	105	7
	Subtotal	**405**	**27**
ACC	Atividades Curriculares Complementares	200	–
Carga Horária Total Nade		**605**	

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau (2015) e Rio do Sul (2016).

[59] O conjunto das disciplinas deste núcleo estão apresentadas no Quadro 21.

Quadro 22 – Atividades Curriculares Complementares (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul

Código	Componentes Curriculares	Carga Horáia Semestral
ACC	Atividades de Extensão	Desenvolvidas ao longo do curso
	Atividades de Pesquisa	
	Atividades de Ensino	
TOTAL		**200**

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau (2015) e Rio do Sul (2016).

O **NEI**[60] proporciona o enriquecimento curricular, compreendendo a participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitorias e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente do curso; atividades práticas, possibilitando vivências nas diversas áreas do campo educacional e atividades de comunicação e expressão cultural (IFC BLUMENAU, 2016).

No Quadro 23, tem-se o NEI do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – ***Campi* Blumenau e Rio do Sul:**

Quadro 23 – Componentes Curriculares do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul (continua)

Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos
Pesquisa e Processos Educativos I	90	6
Pesquisa e Processos Educativos II	90	6
Pesquisa e Processos Educativos III	90	6
Pesquisa e Processos Educativos IV	90	6

[60] O conjunto das disciplinas deste núcleo estão apresentadas no Quadro 23.

Quadro 23 – Componentes Curriculares do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau e Rio do Sul (conclusão)

Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos
Pesquisa e Processos Educativos V	90	6
Pesquisa e Processos Educativos VI	90	6
Pesquisa e Processos Educativos VII	90	6
Pesquisa e Processos Educativos VIII	30	2

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Blumenau (2015) e Rio do Sul (2016).

Contudo, os quatro currículos analisados não possuem divisões em eixos, temáticas ou módulos de formação, o que pode significar que não há um fio formativo condutor dos seus desenhos curriculares, mas, sim, uma sobreposição de disciplinas que, muitas vezes, não demonstra uma sequência lógica para a formação dos licenciados em Pedagogia.

Um exemplo dessa descontinuidade pode ser observado nos primeiros semestres da matriz curricular (2011) do **CLPe do *Campus* Camboriú** (Anexo B) e do currículo (2012) do curso de Pedagogia do ***Campus* Videira** (Anexo C): no segundo semestre do curso é ofertada a disciplina Teorias Educacionais e Curriculares (60h), e no terceiro semestre, História da Educação (60h). Pelas ementas das duas disciplinas, observou-se que os conteúdos da disciplina de História da Educação apresentam o fundamento teórico histórico necessário a compreensão dos conteúdos das teorias educacionais e curriculares no contexto mundial e nacional. Portanto, pela organização do presente currículo, a disciplina de História da Educação deveria preceder a disciplina de Teorias Educacionais e Curriculares, conferindo uma sequência nos conhecimentos e coerência interna à sua organização pedagógica e curricular.

Percebe-se uma fragilidade na organização dos CLPe, principalmente em relação às ênfases de formação que contempla estágio em todas as modalidades da Educação Básica e frágil organização das disciplinas, sem módulo ou currículos diversos da proposição de matriz curricular organizada por semestres e disciplinas, proposição fundamental para a construção de um rumo sólido e de

possibilidades novas de constituição de suas matrizes curriculares. Em pesquisas sobre as matrizes curriculares dos CLPe, Gatti e Barretto (2009, 2014) constataram que a formação inicial de professores para a Educação Básica é constituída por "[...] estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação" (GATTI; BARRETTO, 2014, p. 38).

Com relação à legislação do estágio no Brasil, a homologação da Lei nº 12.014/2009 é um marco legal que pode ser classificado como um avanço. A referida Lei alterou o art. 61 da LDBEN/1996, com "[...] a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação". Em seu parágrafo único, inciso II, revela a necessidade de que a formação docente contemple "[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço" (BRASIL 2009).

Merece destaque também a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que é conhecida como a Lei do Estágio, por tratar especificamente do estágio de estudantes. Destacam-se como avanços para o estágio no campo educacional:

i) a obrigatoriedade de um acompanhamento sistemático do estágio pela entidade de ensino com suspensão dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições e cursos, ou de sua renovação, caso essa exigência seja descumprida (BRASIL, 2008a, art. 3º);
ii) a regulamentação da jornada do estagiário com determinação dos parâmetros máximos: não superior a 6 horas diárias e 30 horas semanais (BRASIL, 2008a, art. 10º);
iii) redução de carga horária do estágio em período de avaliação na instituição de ensino (BRASIL, 2008a, art. 10º, § 2º);
iv) a concepção do estágio como um ato educativo escolar, como parte do projeto pedagógico do curso, integrado ao itinerário formativo do educando e vinculado ao aprendizado de competências próprias à atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2009, art. 1º), enfatizando o caráter eminentemente pedagógico do estágio, até então visto como um apêndice, um treinamento prático, como algo paralelo, complementar ao processo de formação do estudante, tal qual prescrito na lei anterior: "[...] como a complementação do ensino e da aprendizagem a serem

planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares" (BRASIL, 2009, art. 1º, § 3º);

v) seu caráter de instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano;

vi) a distinção terminológica entre as expressões estágio obrigatório e estágio não obrigatório (BRASIL, 2009, art. 2º); o primeiro entendido como o instituído no projeto do curso de formação, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma (BRASIL, 2009, art. 2º, § 1º); e o segundo, "[...] como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória" (BRASIL, 2009, art. 2º, § 2º).

Com relação à formação de professores nos cursos de graduação, licenciatura, o Estágio Supervisionado do CLPe é obrigatório e integra o currículo do Curso, prevendo carga horária de no mínimo 400 horas, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Portanto, nos Cursos de Pedagogia do IFC, o estágio obedecerá ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Lei nº 11.788/2008 (BRASIL/CNE, 2008), na Resolução CNE/CP nº 1/2006, na Resolução CNE/CP nº 2/2015, no Regimento Geral de Estágios do Instituto Federal Catarinense e no Regulamento de Estágio do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

De acordo como os PPCs analisados (2011, 2012, 2015, 2016 e 2017), o estágio supervisionado é instância privilegiada que permite a articulação entre os estudos teórico e práticos – *práxis* –, tendo como propósito a inserção do futuro egresso do Curso de Pedagogia no mundo do trabalho. Nesse sentido, apresentam-se como finalidades básicas, as seguintes proposições: i) complementar e ampliar o processo de ensinar e aprender a partir da inserção na e com a realidade das instituições educativas – campos de estágio; ii) inserir o licenciando na realidade educacional brasileira; iii) possibilitar ao acadêmico a vivência de situações de docência; e iv) possibilitar a compreensão da relação teórico-prática (IFC BLUMENAU, 2016).

Na análise referente à oferta de estágio supervisionado, destaca-se que os **CLPe de Camboriú (2011) e Videira (2012)** têm a proposição de 300 horas, e os de Blumenau e Rio do Sul, criados mais recentemente, já incorporaram a proposição de 405 horas. Isso ocorre pela alteração proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nas matrizes curriculares dos CLPe dos ***Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012)**, ao destacar os estágios supervisionado obrigatórios, observou-se um amplo campo de atuação profissional para os estudantes do curso, que poderão atuar na docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), em ambientes escolares e não escolares, nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola); e também na gestão em ambientes escolares e não escolares, conforme pode ser observado no Quadro 24, abaixo:

Quadro 24 – Componentes Curriculares de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura do IFC, *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012)

Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos
Estágio Supervisionado – Educação Infantil	75	5
Estágio Supervisionado – Anos Iniciais	75	5
Estágio Supervisionado – Modalidades da Educação Básica	75	5
Estágio Supervisionado – Gestão	75	5
Total	**300**	**20**

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012).

De acordo com os PPCs dos **Cursos de Licenciatura dos *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012)**, o estágio supervisionado da Licenciatura em Pedagogia será realizado em quatro etapas, a saber:

1ª Etapa – Estágio Supervisionado na Educação Infantil (5º semestre, 75 horas): nesta etapa, o aluno solidifica os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e concretiza habilidades profissionais no decorrer da própria atuação docente, em escolas e

turmas da Educação Infantil, acompanhado de estudo, análise e reflexão crítica.

2ª Etapa – Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais (6º semestre, 75 horas): nesta etapa, o aluno solidifica os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e concretiza as habilidades profissionais no decorrer da própria atuação docente, relacionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acompanhado de estudo, análise e reflexão crítica.

3ª Etapa – Estágio Supervisionado nas Modalidades da Educação Básica (7º semestre, 75 horas): nesta etapa, o aluno solidifica os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e concretiza as habilidades profissionais no decorrer da própria atuação docente, acompanhado de estudo, análise e reflexão crítica em ambientes formais ou não formais, nas modalidades de formação: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional. Após o estudo teórico, cada estudante escolhe uma das modalidades da Educação Básica para a realização do estágio supervisionado.

4ª Etapa – Estágio Supervisionado na Gestão (8º semestre, 75 horas): nesta etapa, o aluno solidifica os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e as habilidades profissionais relacionada ao planejamento, à organização e à gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativas e pedagógica, voltadas aos ambientes da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas duas matrizes curriculares dos **Cursos de Licenciatura dos *Campi* Camboriú (2011) e Videira (2012)**, há a proposição de estágio curricular na Educação Infantil; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola); e na gestão, o que contempla todas as possibilidades de atuação do licenciado em Pedagogia em ambientes escolares e não escolares. Compreende-se que há um ampla oferta de estágio supervisionado nesses dois cursos, proporcionando uma divisão da carga horária destinada ao estágio na oferta de disciplinas nas diversas modalidades da Educação Básica, na docência e na gestão, o que de certa forma diminui a carga horária de estágio destinada à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O currículo polivalente e vasto dessa formação suscita dúvidas se a carga horária das quatro modalidades de estágios (que é menor que a

dos estágios dos CLPe de Blumenau e Rio do Sul) proposta para os Núcleos de Aprofundamento e de Fundamentos da Educação é suficiente para proporcionar formação teórica com a profundidade necessária e, consequentemente, para colocar em prática as proposições pedagógicas nesses campos de atuação. Pelo exposto, constata-se o desafio que é a formação inicial de professores nos CLPe após a vigência das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006), que têm como foco de formação a docência.

Para Gatti (2012), porém, há que se considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, além de fragmentadas entre si, embora tratem de um mesmo profissional, o professor para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também o pedagogo, ou são frágeis, ou ambíguas, ou complexas em excesso, gerando impasses para sua concretização nas estruturas curriculares de licenciaturas.

Nessa mesma perspectiva, Triches (2016) afirma que essa proposição de formação de professores nos CLPe em vigor após as DCNCLPe (BRASSIL/CNE, 2006b) só será possível se os futuros professores, para dar conta dessa docência alargada[61], assumirem as

[61] Compreende-se a concepção de docência alargada baseada em Triches (2016, p. 49). Para a pesquisadora, o aludido fenômeno ocorre pela dispersão de campos de atuação e de funções, bem como pela falta de clareza acerca da finalidade do CPe, elementos suscetíveis de críticas às DCNCLPe, pois não permitem uma formação densa e de qualidade para os profissionais da educação, especialmente para o professor. Nesta pesquisa de doutorado, ao analisarmos a implementação das Diretrizes em IES federais, reiteramos que se trata de um movimento de restrição e de alargamento da formação do licenciado em Pedagogia, no qual este é tido como professor-instrumento da reforma. As evidências da restrição serão mostradas pelos indícios da formação rasa, parca e fragilizada proposta pelas Universidades Federais nos projetos e nas matrizes curriculares. Ela é gerada, entre outros motivos, pelo alargamento do sentido de docência, pela variedade de funções e conhecimentos que este profissional deve possuir, os quais se encontram dispersos pelo currículo, gerando, por consequência, falta de aprofundamento e de adensamento em vários campos que as universidades assumem o compromisso de formar. A principal restrição está na formação para as atividades de ensino. Ou seja, contraditoriamente, ainda que se trate de uma licenciatura destinada a formar docentes, está em risco a qualificação do professor na sua função primeira de ensinar.

características de um *superprofessor*, com muitas atribuições e competências, mas escassa formação teórica.

Para Triches (2010, p. 40),

> [...] contraditoriamente, ao se constituir como *superprofessor* é constituído como *professor-instrumento*, por meio do qual a reforma se realizaria e, numa perspectiva de largo alcance, colaboraria para a manutenção da hegemonia burguesa. (grifos no original).

Mas, por outro lado, apesar das críticas a essa formação ampla e generalista, não se pode deixar de destacar um ponto positivo das análises, referente aos estágios obrigatórios e aos campos de estágio proporcionados aos estudantes dos cursos analisados: a possibilidade de estágio supervisionado em diferentes espaços formativos, como por exemplo, ambientes escolares e não escolares, nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola), visto que a escola não é o único lugar de formação, e o pedagogo também desenvolve suas atividades pedagógicas e educativas em instituições socioeducativas, movimentos sociais etc., trazendo a possibilidade de relação direta com a comunidade em geral.

Assim, o que se questiona não é a oportunidade ampla de estágio supervisionado, mas, sim, se os componentes curriculares desenvolvidos em no mínimo 3.200 horas proporcionam os conhecimentos teórico-práticos necessários para a formação da docência e do pedagogo para a Educação Básica.

Contudo, ao analisar as matrizes dos CLPe do IFC criados mais recentemente (*Campus* Blumenau, em 2015, e *Campus* Rio do Sul, em 2016), as quais foram construídas também pelas contribuições no âmbito do Prodocência do IFC, por meio do Projeto Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica, que visou refletir e repensar as concepções e a organização dos cursos de licenciatura desses IFs, observou-se que a carga horária de 405 horas e o foco dos estágios estão totalmente voltados para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando dois estágios na Educação Infantil, com um total de 195 horas, e dois estágios nos Anos Inicias, com um total de 210 horas, ou seja, ambos são destinados à formação para docência. Portanto, na formação do licenciado em Pedagogia desses dois cursos, não está contemplado o estágio

supervisionado nas modalidades de formação da Educação Básica e na gestão, conforme expresso no Quadro 20.

De acordo com os PPCs dos Cursos de **Licenciatura em Pedagogia dos *Campi* Blumenau (2015) e Rio do Sul (2016)**, o estágio contemplará dois campos de atuação, sendo realizado em quatro etapas, quais sejam:

1ª Etapa: **Estágio I – Educação Infantil** (5º semestre, 105 horas): nesta etapa, o acadêmico solidifica os conhecimentos teóricos produzidos ao longo do curso por meio de práticas pedagógicas realizadas em Centros de Educação Infantil, acompanhado de estudo, análise e reflexão crítica.

2ª Etapa: **Estágio II – Educação Infantil** (6º semestre, 90 horas): nesta etapa, o acadêmico dá continuidade à proposta realizada no semestre anterior, ampliando as discussões teóricas e as concepções acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

3ª Etapa: **Estágio III – Anos Iniciais** (7º semestre, 105 horas): nesta etapa, o acadêmico solidifica os conhecimentos teóricos produzidos ao longo do curso por meio de práticas pedagógicas realizadas em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acompanhado de estudo, análise e reflexão crítica.

4ª Etapa: **Estágio IV – Anos Iniciais** (8º semestre, 105 horas): nesta etapa, o acadêmico dá continuidade à proposta realizada no semestre anterior, ampliando as discussões teóricas e as concepções acerca das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referente à questão do estágio nos cursos de formação de professores, ou seja, da relação entre a teoria e prática, entre o conhecimento teórico e o método, na nossa compreensão há muito a se avançar nos cursos de licenciatura. Um exemplo seria a possibilidade de os estudantes de Licenciatura em Pedagogia ter acesso à escola e, consequentemente, às atividades teóricas e práticas mediante o desenvolvimento de atividades conjuntas, proporcionadas desde o início do curso, e que essa conexão acontecesse em disciplinas espalhadas do início ao final do curso, não especificamente nas disciplinas de estágio.

Para Pimenta e Lima (2010), é fundante, na formação dos futuros professores, elaborar propostas de estágios que concebam o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes na IES e nas escolas que constituem os campos de estágio. Essas propostas consideram que a teoria e a prática estão presentes tanto nas IEs como nas escolas, tornando-se um desafio para estudantes, professores e supervisores de estágio proceder ao intercâmbio, durante todo o

processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas as instituições educacionais. Esse movimento pode ser bem realizado em uma estrutura curricular que organiza espaços e reserva momentos para reflexão e análise das práticas dos cursos de formação de professores e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus docentes.

Analisando as ementas das disciplinas, o Regulamento de Estágios, a Normatização da Prática como Componente Curricular (que regulamenta e define normas e critérios para a PCC no âmbito das práticas pedagógicas do curso), o Regulamento da Disciplina de Pesquisa e Processos Educativos (PPE), e Regulamento de Trabalho de Curso (TC), ambos fontes documentais da pesquisa para a análise das disciplinas de PPE (I a VIII) dos CLPe do IFC, observou-se que são contempladas as Práticas como Componente Curricular, as quais proporcionam o acesso dos estudantes ao campo da gestão e demais modalidades da Educação Básica.

Um exemplo disso ocorre nas disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos (I a VIII), ministradas do primeiro ao oitavo semestre do curso, prevendo a inserção dos estudantes no contexto escolar já no segundo e terceiro semestre do curso, as quais podem ser sinalizadas como uma possibilidade que proporciona uma sólida inserção dos futuros professores no campo de atuação.

Para Pimenta *et al*. (2017), há nas matrizes curriculares dos CLPe difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma formação sólida para o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ambos os aspectos evidenciam a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos, que, de um modo ou de outro, inserem-se nas escolas como docentes polivalentes. E, sobretudo, porque formados com essas fragilidades, dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam com a qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os Anos Iniciais da Educação Básica.

Nesse sentido, observou-se que os currículos dos **CLPe dos *Campi* Blumenau e Rio do Sul** focam na docência, deixando carente a formação do pedagogo. Segundo Cruz (2011), o pedagogo é um importante profissional da educação, que tem suma importância no contexto educacional e escolar, visto que é alguém que desempenha o papel de articulador do trabalho pedagógico da escola como um todo, realizando uma prática pedagógica a serviço da emancipação não só da escola, mas, também, de um contexto social mais amplo.

Porém, para que a formação inicial de professores esteja à altura das reais necessidades dos estudantes, na nossa compreensão, não será suficiente apenas ficar no campo das análises sobre as diferentes concepções que o estágio e sua inter-relação com a questão do aporte teórico e prático de um curso de formação de licenciados. Há de se pensar e planejar coletivamente novas propostas pedagógicas e curriculares para as reais e atuais necessidades dos professores que atuarão na Educação Básica deste país. Há, portanto, a necessidade de proposições que superem o biônimo teoria-prática e avancem para a relação entre professores e estudantes e sua conexão com os conhecimentos teóricos e práticos da atuação docente. Tendo em vista sua relevância, propormos cursos de formação que fundamentem seus campos de atuação na "[...] perspectiva teórico-prática defendida, alimentada pelo pensamento gramsciano, do educador como autêntico intelectual transformador" (CRUZ, 2011, p. 140).

Nesse sentido, referente às mudanças e inovações nos currículos dos CLPe realizadas por instituições públicas e particulares, em diferentes locais e regiões do país, conforme Barretto (2015), tem-se evidenciado uma fraca capacidade de institucionalização. No entanto, segundo Gatti, Barretto e André (2011), um avanço que tem prosperado, e por isso merece destaque, diz respeito à iniciativa de imprimir nova feição aos cursos do estado de São Paulo e do Espírito Santo, nos quais há o favorecimento e o incentivo a ações pedagógicas teóricas e prática que contribuam com a interação entre universidade e escola por meio de uma tentativa parcial, mas importante: a transformação das características dos estágios, como recentemente estabelecido pelo Programa de Residência Pedagógica, Edital Capes nº 6/2018.

Com relação aos componentes curriculares do **Núcleo de Estudos Integradores**, há a presença de um componente que verticaliza os quatro currículos dos CLPe do IFC, denominado Pesquisa e Processos Educativos (PPE), presente na matriz curricular do primeiro ao oitavo semestre do curso, mostrando que na formação dos licenciados em Pedagogia há como princípio o ensino com pesquisa, o qual foi identificado após a análise de conteúdo das ementas e do documento **Regulamento da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos e Trabalho de Curso** (IFC CAMBORIÚ, 2017c), que descreve e normatiza esses componentes curriculares. Constata-se o seu viés formativo em uma dimensão que tem por objetivo inserir o aluno na prática social e nos campos de atuação docente egresso do CPe, desde o início da formação, fazendo a escolha pela pesquisa como forma de

leitura e apreensão da realidade e como ferramenta de proposição de intervenção na/com a prática social.

Neste sentido, destaca-se como elemento significativo da proposta curricular dos CLPe do IFC, a experiência formativa da Prática como Componente Curricular como espaço para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Conforme o art. 2º do referido Regulamento (IFC CAMBORIÚ, 2017c), esse componente curricular, **Pesquisa e Processos Educativos** procura desenvolver a capacidade investigativa e produtiva do estudante e contribuir para a sua formação básica, profissional, artística, científica e política. O que, na nossa análise, traz contributos à formação inicial do professor e pedagogo.

Está-se de acordo com André (2012), sobre a urgência de compreender que a proposta de formação do professor-pesquisador coloca novas perspectivas no campo da formação docente, ou seja, a compreensão, por parte dos professores formadores e IES responsáveis pelos cursos de licenciatura, de que a formação docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas encontrados no contexto escolar. Portanto, acredita-se que a formação, por meio de disciplinas que possuem a pesquisa como eixo condutor da formação dos estudantes, ainda na graduação, é algo significativo para o desenvolvimento da profissionalidade desses futuros docentes. Nesta perspectiva:

> A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma *atitude investigativa* por parte do professor, detectando problemas, procurando na literatura educacional, na troca de experiências com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de *pesquisa* a esse tipo de atividade. (ANDRÉ, 2012, p. 24, grifo no original).

Desse modo, é fundante haver um processo de formação que desenvolva o espírito investigativo dos sujeitos, para que seja possível uma formação que emancipe os estudantes, e não os torne meros reprodutores e executores dos currículos e das práticas pedagógicas propostos pelos agentes nacionais e reguladores das políticas curriculares e educacionais deste país.

Com relação às análises do Quadro 25, a categoria com maior percentagem é a que contempla **outros saberes** (16,40%), representados

pelo total de dez componentes curriculares (Libras I; Libras II; Leitura e Produção Textual; Literatura e Educação; Linguística; Linguagem, Corpo e Movimento; Diversidade; Educação e Direitos Humanos; Diversidade e Inclusão Social; e Estatística), o que causa uma certa preocupação, pois os currículos contemplam mais conhecimentos diversificados do que propriamente os relacionados à profissão docente.

Afirma-se que a amplitude de componentes nessa categoria mostra limite das matrizes curriculares e dispersão da formação do docente para atuação na Educação Básica.

Para Libâneo (2010), formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os Cursos de Pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude dessas profissões, o que se evidencia nos currículos dos CLPe, a partir das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006), é que se forma o docente polivalente.

Há um empate no segundo maior percentual entre a **terceira e quarta categorias, conhecimentos relativos à formação profissional específica e conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos**, cada qual com 14,75% dos componentes curriculares. Em relação aos **conhecimentos relativos à formação profissional específica**, constata-se que neles estão contemplados os conhecimentos da formação profissional, como os componentes de Metodologia e Fundamentos em Arte, Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, abrangendo conteúdos dos Parâmetros Curriculares da Educação Básica necessários para a atuação do licenciado em Pedagogia, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Percebe-se que os quatro currículos trazem a proposição de estudo dos conteúdos dos parâmetros curriculares associado às metodologias e aos respectivos fundamentos. E pela análise documental e das ementas, observa-se que há uma ação de proposição de integração entre as disciplinas de PPE (I a VIII) com as demais disciplinas contempladas nos PPCs analisados, mas, pela análise das demais disciplinas, não foi possível identificar se há uma relação de integração entre teoria e prática, ou seja, entre as disciplinas de fundamentos e as de metodologias, estágios e componentes curriculares que possuem componentes de prática como componente curricular (PCC). Conforme afirma André (2012), ainda é difícil a mediação entre teoria e prática, e por isso não se a realiza a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos.

Com igual percentagem (14,75%), a categoria **conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos** está

representada por nove componentes curriculares dos 61 analisados. Nas análises dos desenhos curriculares dos quatro cursos, percebeu-se que nos CLPe de Camboriú e Videira há componentes curriculares específicos para as modalidades de formação da Educação Básica, assim como a oferta de estágio curricular em todas as modalidades de formação, com uma carga horária de 75 horas. Como exemplo, têm-se os componentes curriculares denominados Educação Especial (60h), Educação de Jovens e Adultos (60h), Práticas Educacionais não Escolares (60h), os quais propiciam, de forma condizente, a formação necessária à consubstanciação dos conhecimentos teóricos e práticos.

Contudo, essa proposição de formação não está presente nos currículos dos CLPe de Blumenau e Rio do Sul, pois nenhum dos dois contempla estágio curricular nas modalidades de formação e gestão, mas, sim, componentes curriculares teóricos sobre as modalidades de Educação Básica I e II (Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional).

Os componentes curriculares Jogo, Brinquedo e Brincadeira; Alfabetização e Letramento; Infância e Educação Infantil têm um objetivo específico na formação do licenciado em Pedagogia, contemplando os conteúdos necessários para a atuação nos Anos Inicias e na Educação Infantil, mas com uma carga horária pequena para ministrar a ementa, tendo em conta o desafio de letramento das crianças da Educação Básica e as nuances e especificidades da infância. Principalmente na Educação Infantil, em que muitas práticas estão tirando das crianças o direito de brincar, ao adiantar processos de leitura e escrita nessa etapa da Educação Básica, o que se considera um sério problema das políticas curriculares e educacionais do país, em especial com a aprovação da BNCC para a Educação Infantil.

Portanto, nas análises das ementas e das bibliografias básicas e complementares, foi possível constatar que as disciplinas dos **conhecimentos específicos das modalidades de formação**, como os referentes à Educação Especial, à Educação do Campo, à Educação Quilombola, à Educação Indígena, à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos etc., possuem carga horária reduzida, impossibilitando o aprofundamento teórico dos conteúdos. Enfim, há insuficiência de conteúdos na formação teórica e prática para a atuação do licenciado em Pedagogia nessas modalidades da Educação Básica. Para Scheibe (2007), na elaboração dos PPCs também se impõe como um desafio a definição dos componentes de conteúdos necessários para abranger a formação proposta pelas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b).

Os conhecimentos relativos à sexta categoria, **Pesquisa e Trabalho de Curso (TC)**, representam 13,11% dos componentes curriculares analisados, a mesma percentagem da oitava categoria, **Estágios**. Foi possível identificar uma relação de proximidade entre os componentes curriculares dessas duas categorias, principalmente porque as análises das ementas e dos PPCs revelou a proposição de interseção entre esses conhecimentos desde o início dos CLPe, visto que os componentes curriculares denominados PPE possuem a proposição de fazer a tríade entre ensino, pesquisa, metodologia científica, em uma tentativa de aproximar e inter-relacionar os conteúdos dos componentes PPE (I ao VIII) aos dos quatro estágios contemplados na formação do licenciado em Pedagogia do IFC.

Os conhecimentos referentes à primeira categoria**, Fundamentos Teóricos da Educação**, representam 11,5% dos componentes dos desenhos curriculares do CLPe. Apesar da expressiva percentagem, estudos de autores como Saviani (2008), Libâneo (2008), Pimenta *et al*. (2017) mostram, conforme a constituição histórica dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil, que ocorreu uma diminuição significativa dos conhecimentos relacionados aos fundamentos teóricos, conforme explicitado no capítulo quarto.

Esse aspecto, na avaliação dos estudiosos, tornou o CLPe deficitário e, aos poucos, enfraqueceu a essência da formação dos professores, pois, na avaliação dos autores Saviani (2008), Libâneo (2008), Pimenta *et al*. (2017), o conhecimento teórico é fator de primeira ordem para a plena formação e o desenvolvimento profissional da docência, do pedagogo e do professor-pesquisador. Portanto, considera-se que o número de componentes curriculares teóricos e suas respectivas cargas horárias são suficientes para garantir a formação do professor para a Educação Básica, principalmente os do campo da educação, que exigem conhecimentos de áreas diversas, como a História da Educação, a Sociologia, a Filosofia etc, pois a formação inicial não consegue dar conta de todos os conhecimentos, os quais serão desenvolvidos no decorrer do desenvolvimento profissional dos docentes e nos processos de formação continuada dos professores.

A sétima categoria, **Atividades complementares**, relacionada às atividades determinadas pelas Resoluções CNE nº 2/2002, nº 1/2006 e nº 2/20015, qual sejam, de ensino, extensão, pesquisa, monitoria, seminários e laboratórios com atividades práticas, obteve a percentagem de 9,83%. Por meio da análise dos PPCs, constatou-se que os CLPe de Camboriú e Videira exigem 105 horas nesse componente, o CLPe de Blumenau, 200 horas; e o de Rio do Sul, 205 horas. Contudo, em

nenhum documento curricular e pedagógico analisado, como o Regulamento das ACCs no âmbito do Instituto Federal Catarinense (2013, 2016), ficou expressa de forma clara como essas atividades são ofertadas, tampouco a maneira com que são realizadas pelos estudantes.

Por fim, a categoria com o menor índice foi a segunda, **Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais**, com 6,55%, fato que desperta preocupação em razão do exíguo número de componente curriculares – apenas quatro – e, consequentemente, da baixa carga horária. É de se questionar como poderia um professor atuar sem ter claros conhecimentos sobre as questões do funcionamento e financiamento do ensino, dos processos de elaboração, implementação e implantação das políticas curriculares e educacionais, assim como dos processos de gestão escolar e educacional. Em relação à formação licenciado em Pedagogia para a gestão, após as análises das ementas e dos referenciais teóricos das disciplinas, constatou-se que essa formação é contemplada na formação do licenciado em Pedagogia nos quatro CLPe do IFC, pois no currículo desses cursos há disciplinas sobre gestão escolar, gestão educacional; e nos ***Campi* de Camboriú e Videira**, a oferta do estágio supervisionado em gestão.

Em suma, é fundante que o professor e o pedagogo compreendam de forma clara as políticas públicas e os processos sociais, econômicos, culturais e políticos em que a área da educação está inserida, para que possam se tornar verdadeiros intelectuais da educação, e não meros executores de tarefas previamente definidas. As constatações apresentadas são preocupantes, pois esses componentes curriculares trazem conteúdos e conhecimentos referente à organização dos sistemas de ensino e às políticas curriculares, contribuindo para a formação do professor em uma perspectiva crítica, o que, pela análise realizada, aparece em pequena proporção nos cursos de Pedagogia do IFC.

A seguir, no Quadro 25, apresentam-se as análises das matrizes curriculares obtidas, seguida de uma discussão, com objetivo de evidenciar posteriormente o que vem sendo proposto para a formação dos professores nos Cursos de Pedagogia do IFC.

Quadro 25 – Componentes Curriculares Obrigatórios, segundo as categorias e subcategorias de análise (continua)

Categorias/Carga Horária teórica		Nº	%
1 Fundamentos teóricos da educação	1 - História da Educação (60h)	7	11,50
	2 - Filosofia da Educação (60h)		
	3 - Psicologia da Educação (60h)		
	4 - Educação, Sociedade e Trabalho (60h)		
	5 - Antropologia (60h)		
	6 - Didática I (60h)		
	7 - Didática II (60h)		
	Total da carga horária: 420h		
2 Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	1 - Teorias Educacionais e Curriculares (60h)	4	6,55
	2 - Políticas Públicas (60h)		
	3 - Gestão Escolar (60h)		
	4 - Gestão Educacional (60h)		
	Total da carga horária: 240h		
3 Conhecimentos relativos à formação profissional específica	1 - Pedagogia e Profissão Docente (60h)	9	14,75
	2 - Fundamentos e Metodologia de Artes (60h)		
	3 - Infância e Pedagogia (60h)		
	4 - Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa (60h)		
	5 - Fundamentos e Metodologia da Matemática (60h)		
	6 - Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais (60h)		
	7 - Fundamentos e Metodologia da História (60h)		
	8 - Fundamentos e Metodologia da Geografia (60h)		
	9 - Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação (60h)		
	Total da carga horária: 540h		

Quadro 25 – Componentes Curriculares Obrigatórios, segundo as categorias e subcategorias de análise (continuação)

Categorias/Carga Horária teórica		Nº	%
4 Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	1 - Alfabetização e Letramento I (60h)	9	14, 75
	2 - Jogo, Brinquedo e Brincadeira(60h)		
	3 - Infância e Educação Infantil (60h)		
	4 - Alfabetização e Letramento II (60h)		
	5 - Modalidades de Educação Básica I (Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena) (60h)		
	6 - Modalidades de Educação Básica II Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional) (60h)		
	7 - Educação Especial (60h)		
	8 - Educação de Jovens e Adultos(60h)		
	9 - Práticas Educacionais não Escolares (60h)		
	Total da carga horária: 540h		
5 Outros saberes	1 - Libras I (60h)	10	16,40
	2 - Libras II (30h)		
	3 - Leitura e Produção Textual (60h)		
	4 - Literatura e Educação (60h)		
	5 - Linguística (60h)		
	6 - Linguagem, Corpo e Movimento (60h)		
	7 - Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos (60h)		
	8 - Estatística (60h)		
	9 - Diversidade e Inclusão Social (60h)		
	10 - Ética e Bioética (60h)		
	Total da carga horária: 570h		

Quadro 25 – Componentes Curriculares Obrigatórios, segundo as categorias e subcategorias de análise (conclusão)

Categorias/Carga Horária teórica		Nº	%
6 Pesquisa e Trabalho de Curso (TC)	1 - Pesquisa e Processos Educativos - PPE I (60h)	8	13,11
	2 - PPE II (60h)		
	3 - PPE III (60h)		
	4 - PPE IV (60h)		
	5 - PPE V (60h)		
	6 - PPE VI (60h)		
	7 - PPE VII (60h)		
	8 - PPE VIII (60h)		
	Total da carga horária: 480h		
7 Atividades complementares	1 - Atividades de Extensão	6	9,83
	2 - Atividades de Pesquisa		
	3 - Atividades de Ensino		
	4 - Monitoria		
	5 - Seminários		
	6 - Laboratórios – atividades práticas		
	Total da carga horária: 200h		
8 Estágios	1 - Estágio – Educação Infantil (105h)	8	13,11
	2 - Estágio – Educação Infantil I (105h)		
	3 - Estágio – Educação Infantil II (105h)		
	4 - Estágio – Anos Iniciais (105h)		
	5 - Estágio – Anos Iniciais I (105h)		
	6 - Estágio – Anos Iniciais II (105h)		
	7 - Estágio – Modalidades de Formação (75h)		
	8 - Estágio – Gestão (75h)		
	Total da carga horária: 780h		
Total		**61**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Gatti e Barretto (2009, p. 123).

Na análise do Quadro 25, com um olhar mais demorado sobre os componentes curriculares de cada categoria, percebe-se um vasto repertório para a formação dos licenciados nos CLPe do IFC, formado por saberes que abrangem os fundamentos da educação, os saberes pedagógicos e as metodologias referentes aos conteúdo da Educação Básica, espaços não formais, libras, tecnologias, conhecimentos sobre currículo e políticas públicas, enfoque na gestão escolar e educacional, inclusive com estágio em gestão nos *Campi* de Camboriú e Videira.

Destaca-se que todas as disciplinas dos CPe analisadas são ofertadas na forma presencial, ou seja, nenhum dos quatro currículos contempla a possibilidade de oferta de 20% da carga horária na modalidade EaD, pois, pela legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), essa possibilidade somente pode ser ofertada pelas IES após o curso ser avaliado pela Comissão de Avaliação do MEC, o que só é possível depois de seu primeiro credenciamento, que ocorre no prazo mínimo de cinco anos para as Universidades e Institutos Federais.

A seguir, apresenta-se uma análise das matrizes curriculares, com ênfase nas ementas das disciplinas dos CPe do IFC, **Campus Camboriú (2011, 2017); *Campus* Videira (2012, 2017); *Campus* Blumenau (2015); *Campus* Rio do Sul (2016),** com o intuito de identificar a concepção de formação inicial de professores e evidenciar o que vem sendo proposto para a formação dos professores nos Cursos de Pedagogia (Anexo B, C, D, e E) [62].

5.2.3.2 Análise acerca da formação de professores e do aporte teórico-metodológico expresso nas matrizes curriculares e nas ementas dos Cursos de Pedagogia do IFC

Nas análises acerca da categoria **1. Fundamentos teóricos da educação**, observou-se que esses componentes curriculares englobam

---

[62] Para as análises da pesquisa foram consideradas os PPC e matrizes curriculares que estavam disponíveis nos sites dos *Campus* e os documentos disponibilizados pelos(as) coordenadores(as) de curso por e-mail no perído que a pesquisadora fez a produção dos dados. Por isso, não foram analisados as matrizes curriculares de 2017 dos CPe do *Campus* de Blumenau e do *Campus* Rio do sul, fato esse que não influenciou nas análises dos quatro currículos dos CPe do IFC, pois as matrizes curriculares a partir de 2017 passaram a ter 80% de unificação.

420 horas do curso. Acerca das disciplinas História da Educação, Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Educação, Sociedade e Trabalho; e Antropologia, constatou-se que o curso prevê uma robusta fundamentação teórica no embasamento dessas disciplinas, com o estudo de autores como Aranha; Bauman; Bourdieu; Ciavatta e Frigotto; Cambi; Chauí; Durkheim; Ferretti; Freire; Ghiraldelli Junior; La Taille, Oliveira e Dantas; Marcondes; Marx; Laplantine; Larraia; Romanelli; Saviani; e Vigotsky.

Constatou-se, porém, que há pouca ou quase nenhuma integração dessas disciplinas com as outras disciplinas de formação, como, por exemplo, as relacionadas com as modalidades da Educação Básica, os estágios, a Didática e as práticas e metodologias de ensino.

Nesse sentido, em pesquisa recente realizada por Cruz e Hobold (2016), as autoras constataram

> [...] que a ênfase maior na teoria em detrimento da prática, foi justamente um ponto negativo do processo de formação, conforme o apontamento dos estudantes dos cursos de licenciatura pesquisados. (CRUZ; HOBOLD, 2016, p. 252).

As referidas autoras (2016) afirmam que, em geral, os entrevistados valorizam a boa formação teórica, em especial no que concerne às disciplinas de fundamentação: História, Filosofia, Sociologia, Psicologia etc. Entretanto, criticam a falta de uma conexão com a prática e, sobretudo, o fato de essas disciplinas ocuparem uma parte extensa na organização curricular. De um lado, criticam a falta de conhecimentos mais focados na prática pedagógica. De outro, a sensação de que poderiam e deveriam ter se aprofundado mais nas discussões relacionadas à dimensão política da educação, ou seja, nos componentes de fundamentos.

Acerca do conteúdo da matriz curricular, especificamente o das ementas dos componentes de Didática I e Didática II, classificadas na categoria **1. Fundamentos teóricos da educação**, das disciplinas da categoria **8. Estágios** e da categoria **3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica**, os quais, no último caso, contemplam as metodologias e os fundamentos dos conteúdos dos parâmetros curriculares da Educação Básica, percebe-se que Didática I e II, por não contemplarem uma integração com outros componentes do currículo dos Cursos de Pedagogia pesquisados, de certa forma, não estão cumprindo a necessária articulação com os demais componentes curriculares e com os componentes da prática escolar, fundamental para

a formulação de conhecimentos primordiais à profissionalidade docente. Para Marcelo García (1999, p. 23), “[...] a formação de professores representa um dos elementos fundamentais por meio dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino”.

Constatou-se, nas análises, o distanciamento entre os componentes de Didática I e Didática II e os demais componentes e, consequentemente, entre a realidade da sala de aula e a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Acerca do aporte teórico das duas ementas, constatou-se que as autoras basilares são Candau e Veiga, já em relação às análises referentes ao estudo da Didática e das demais disciplinas, não foi possível identificar atividades de integração entre os componentes curriculares que envolvessem a atuação prática na Educação Infantil, nos Anos Iniciais ou nos estágios. Nessa perspectiva, Pinto (2011) destaca que há um desafio a ser vencido em nosso país no campo da Didática, qual seja, ampliar os estudos sobre currículos de formação inicial e práticas docentes desenvolvidas no contexto da sala de aula, principalmente nas escolas públicas, de modo a avançar nos processos de ensino e aprendizagens desses estudantes.

Em síntese, pelo exposto nos PPCs dos Cursos de Pedagogia, nas matrizes curriculares e nas ementas analisadas acerca dessa categoria, conclui-se que o processo formativo desses componentes curriculares não está conseguindo fazer de forma adequada a importante relação entre a teoria e a prática. De acordo com Marin e Pimenta (2015), não se pode rechaçar a relevância da experiência prática para o aprendizado profissional, e a Didática, enquanto componente curricular, cumpre essa finalidade, auxiliando os estudantes das licenciaturas a se prepararem para o desempenho de suas funções nas salas de aula, ensinando-lhes princípios, procedimentos e atitudes necessários à atividade docente, para que saibam ensinar seus alunos, reunindo um acervo de práticas educativas que lhes permita a constante oxigenação de sua atuação docente com novas experiências e conhecimentos.

Em consequência, especificamente acerca da categoria estágio **8. Estágios**, com 420 horas (contemplado a carga horária teórica e a destinada às práticas de estágio nas escolas), as análises das ementas, em cotejo com as bibliografias básicas e complementares, evidenciam que os CPe do IFC fundamentam os seus estágios em uma perspectiva crítica, na qual o trabalho docente considera as práticas educacionais em seus contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2010). Para isso, são propostos alguns conteúdos e uma prática (IFC, CAMBORIÚ, 2017) com atividades teórico-práticas, que preveem

estudos por meio de pesquisas, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se também que os currículos de **Camboriú (2011) e Videira (2012)** não tinham inicialmente no PPC um foco apenas na docência, pois também reservavam uma carga horária significativa para estágio e gestão, para modalidades da Educação Básica e disciplinas como Gestão Educacional e Escola, visando à formação do pedagogo. Posteriormente à reestruturação e unificação dos quatro currículos, que acarretou no PPC atualizado em 2017, por meio do projeto do Prodocência do IFC, os PPCs desses CPe passaram a priorizar a formação para a docência, contemplando os estágios na Educação Infantil (I e II) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (I e II), divididos entre carga horária teórica e carga horária prática, desenvolvida no campo de estágio, ou seja, nas escolas.

Conforme Cruz e Hobold (2016), a escola do tempo presente é dinâmica, ativa, plural e diversa, exige os mais dinâmicos e diversos saberes e recursos didáticos, podendo até se tornar dispersante em meio ao acúmulo de informações. Essas características desafiam o ensino, que passa a exigir estratégias que priorizem a criação, a experimentação, a pesquisa, a problematização e tudo mais que se mostrar benéfico aos processos formativos para a autonomia, investigação e crítica.

Conforme os quatro PPCs analisados, o estágio supervisionado da Licenciatura em Pedagogia, a partir da reestruturação dos currículos instituída nos PPCs de 2017, passou a ocorrer em instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Redes Públicas Municipais e Estadual de Ensino dos municípios do *Campus* e região, eleitos como lócus para o exercício da docência. Os campos de estágio supervisionado serão constituídos em polos, correspondentes ao número total de acadêmicas(os) matriculadas(os) no componente curricular, de modo que cada polo receba um grupo de até, no máximo, doze acadêmicas(os) (IFC, 2017).

Nesse sentido, para Pimenta e Lima (2010, p. 29), “[...] considerar o estágio como campo do conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Uma das principais funções dos estágios, que traz contribuições significativas para a formação do futuro professor, é servir “[...] como campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem práticas educativas, onde o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 29) acerca das práticas curriculares, didáticas e, consequentemente, pedagógicas.

No que diz respeito à categoria **2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais,** está prevista uma carga horária de 240 horas para a parte teórica. Na análise de conteúdo das ementas, apenas o componente curricular Pedagogia e Profissão Docente distingue de modo explícito o que é ser professor da área de Pedagogia e o que é ser pedagogo, mas há uma relação interdisciplinar entre esses conhecimentos nas disciplinas denominadas Gestão Escolar, Gestão Educacional, Teorias Educacionais e Curriculares, PPE I, PPE II e PPE III. Pode-se se dizer que os estudantes, ao perceberem essas relações entre os conteúdos, inserem-se em um processo profícuo de desenvolvimento de seus saberes, pois a interação entre ensino, pesquisa e conhecimentos do campo da profissão docente, desde que ocorra de maneira significativa, traz avanços para as proposições de mudança nos desenhos curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

Constatou-se, por meio da análise das bibliografias, que a perspectiva que fundamenta as disciplinas de gestão se ancora na ideia de transformação social por meio de uma gestão democrática nas instituições públicas de ensino, fundamentada em Laval; Libâneo; Paro; Oliveira e Duarte; Santos; Saviani; e Vasconcelos. De acordo com Paro (2012), a prática e a teoria são indissociáveis, ou seja, *práxis*, pois nos dois aspectos há a reflexão e ação acerca da atuação na Educação Básica, tornando-se imprescindível um planejamento que propicie uma reflexão acerca dos objetivos de uma gestão voltada à transformação social.

Para a categoria **4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino**, que contempla as seguintes disciplinas: Alfabetização e Letramento I; Jogo, Brinquedo e Brincadeira; Infância e Educação Infantil; Alfabetização e Letramento II; Modalidades de Educação Básica I (Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena); Modalidades de Educação Básica II (Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos); e Práticas Educacionais não Escolares, estão previstas cerca de 540 horas teóricas do curso, mostrando uma carga horária significativa destinada à formação teórica acerca dos conteúdos específicos das modalidades de formação do licenciado em Pedagogia, o que, na nossa percepção, é positivo, principalmente pela possibilidade de integração curricular entre essas disciplinas e as disciplinas de estágio em Educação Infantil (I e II) e nos Anos Iniciais (I e II).

Nessa perspectiva, traz-se para as análises o estudo de Pimenta *et al*. (2017, p. 23), no qual a autora constata que a presença dessas disciplinas nos CLPe do estado de São Paulo

> [...] decorre possivelmente das legislações que têm recomendado a inserção de conteúdos referentes a essas temáticas nos cursos de pedagogia, como, por exemplo, as Leis n° 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena; o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), que reafirma o direito das pessoas com deficiência a realizar a escolarização no sistema educacional geral e a necessidade de formação dos profissionais da escola na perspectiva da educação inclusiva; a Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002b) e o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) que, respectivamente, reconhecem a língua brasileira de sinais como meio oficial de comunicação e expressão de comunidades surdas no Brasil e recomendam a sua inserção como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) que recomendam a formação do pedagogo para atuar também na educação de jovens e adultos. Entretanto, apresenta disciplinas e carga horária referentes a cada um desses campos insuficientes para garantir a formação do professor para atuar nas diferentes modalidades e com as diferentes especificidades.

Em suma, identificou-se carência de formação referente aos temas transversais, principalmente estudos sobre as temáticas de educação sexual, educação ambiental e educação a distância. Para Marcelo García (1999), cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino.

> Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia. (GARCÍA, 1999, p. 91-92).

Na terceira categoria, **3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica**, identifica-se que apenas o componente curricular Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação, relacionado aos conhecimentos das tecnologias como material didático para os processos de ensinar e aprender dos estudantes.

Na quinta categoria, **5. Outros saberes**, foram analisados quatro componentes curriculares, denominados: i) Ética e Bioética; ii) Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos; iii) Educação e Direitos Humanos; e iv) Diversidade e Inclusão Social. Pela análise das ementas e dos referenciais teóricos, constatou-se que os componentes dispõem de uma carga horária pequena e sem integração com as demais disciplinas, de modo que, pelos achados da pesquisa, proporciona uma insuficiência para a formação dos futuros professores da Educação Básica. Conforme Marcelo García (1999), a educação intercultural não diz respeito apenas à situação dos emigrantes, mas, também, à necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça, mas também ao sexo, à religião, à classe social, à capacidade. “Havendo também o desenvolvimento de metodologia de ensino que permitam a reflexão e a análise intercultural nos conteúdos teóricos e nas práticas de ensino.” (GARCÍA, 1999, p. 92).

Com relação aos ementários das disciplinas da categoria **3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica**, à qual são destinadas 540 horas do curso, constatou-se uma preocupação mais acentuada com as áreas de Matemática e Língua Portuguesa, visto que as ementas contemplam vários componentes curriculares relativos a esses conteúdos, a fim de que suas práticas nas escolas venham a contribuir com a melhoria nas avaliações nacionais aplicadas à Educação Básica.

Conforme Cruz e Hobold (2016, p. 261), o ato de ensinar e aprender representa um exercício de síntese teórico-prática,

> [...] favorecendo que o futuro professor reconheça que ensinar é uma ação especializada, exigente de mobilização de saberes específicos, e que, no exercício de sua futura prática docente, mais do

> que ensinar será preciso dispor de saber as razões pelas quais ensina do modo que ensina.

Nessa perspectiva, compreende-se ser essencial ao futuro professor alicerçar suas práticas pedagógicas e sua didática nos saberes da pesquisa, para escolher de forma adequada seus métodos e saber justificar por que escolheu ensinar com determinados recursos didáticos em detrimento de outros.

Pela análise do ementário e da carga horária das disciplinas dos Cursos de Pedagogia do IFC, também do item **3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica**, acerca das disciplinas de metodologia, que contemplam os conteúdos considerados básicos, constatou-se que toda elas possuem uma carga horária destinadas às Práticas como Componente Curricular (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Arte, Educação Física, Geografia e História). Para Marcelo García (1999), as práticas de ensino são elementos estruturantes na formação inicial de professores, as quais são valorizadas tanto pelos futuros professores como pelas IES formadoras, mas são necessárias alterações substanciais nesses processos de formação.

Em suma, constata-se nos quatro currículos uma escassez desses conteúdos para a preparação dos futuros professores. Foi possível perceber ruptura e falta de integração na forma de trabalhar esses conteúdos, integração esta necessária à prática dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a algumas práticas iniciais na Educação Infantil. Portanto, é essencial compreender a importância da integração dessas disciplinas com as demais e propor ações com o objetivo de fazer com que o planejamento interdisciplinar ocorra na prática.

Na perspectiva de Guarnieri (2015), as disciplinas relacionadas à Didática e às Práticas e Metodologias de Ensino são elementos passíveis de articulação no interior dos cursos de formação inicial, no sentido de possibilitar aos futuros professores o ingresso em sala de aula com o devido preparo para enfrentar os desafios de ensinar, de posse dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para tanto, de modo que possam ser capazes de compreender, analisar e enfrentar as situações da prática, para poderem de fato ensinar.

No tocante aos componentes curriculares Linguística; Leitura e Produção Textual; Literatura e Educação, classificados na categoria 5. **Outros saberes**, constatou-se a intenção de subsidiar os estudantes com conhecimentos científicos sobre a leitura e a escrita de textos acadêmicos e com conhecimentos apropriados sobre a literatura indicada

para cada faixa etária das crianças, bem como uma aproximação com os estudos da Linguística, buscando suprir as defasagens dos estudantes do curso em relação a esses conteúdos.

Nessa mesma perspectiva, compartilha-se das conclusões de Loio[63] (2014): ao analisar o currículo do CLPe do IFC – *Campus* Camboriú, com o objetivo de compreender como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos Anos Iniciais no currículo desse CLPe, bem como ao analisar o PPC, o seu desenho curricular e as ementas dos componentes curriculares, constatou-se que a matriz curricular do curso, até a 6ª fase, como demonstrado pelas suas ementas e planos de ensino, prevê estudos da linguagem em seis componentes do currículo do Curso, que tematizam a formação do professor para o trabalho com a língua/linguagem.

Com relação a esses estudos da linguagem na formação inicial dos estudantes desse CLPe, a autora apresentou os seguintes indicativos:

> i) uma preocupação com a formação do leitor e produtor de textos de gêneros da esfera científica, sobretudo por meio da inserção do graduando/licenciando em práticas de leitura e produção textual que elegem textos de gêneros científicos, inclusive em disciplinas que focalizam especificamente a pesquisa;
> ii) uma perspectiva ainda em construção da questão do letramento associado à alfabetização, isto é, da complementaridade necessária entre as práticas sociais de uso da língua e o processo de alfabetizar;
> iii) uma noção de língua como sistema que integra essa formação a partir de estudos metateóricos do campo da Linguística, apesar de o objetivo ser a formação interdisciplinar do professor para o trabalho com a linguagem, o que convoca uma perspectiva sócio-histórica de linguagem;

---

[63] Para compreensão mais específica sobre essa pesquisa, sugerimos consultar: LOIO, Milene Peixer. **Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos anos iniciais**: o caso do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú. 2014. 260f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/MeyRya>. Acesso em: 20 dez. 2017.

> iv) a introdução do professor em formação em temas como a formação do leitor em distintas disciplinas; e
> v) a ausência de leituras que possam subsidiar a formação do professor para o trabalho com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem com textos de gêneros do discurso na escola e fora dela. (LOIO, 2014, p. 11).

Conforme os resultados dessa pesquisa, segundo Loio (2014), as concepções que subsidiam a formação oscilam entre a noção de língua como sistema e a de língua como interação, havendo a necessidade de inserir nos currículos subsídios teórico-metodológicos que possibilitem o trabalho do professor com a língua/linguagem nos Anos Iniciais. Com relação ao CLPe do IFC investigado, a autora destaca:

> Entendemos que os estudos da linguagem estão presentes no currículo do curso de Pedagogia por diferentes perspectivas. Considerando o movimento histórico que envolveu a formação do professor para os anos iniciais e as mudanças nos estudos da linguagem, concluímos que há avanços na formação do professor para o trabalho com a linguagem no curso de Pedagogia investigado, avanços que podemos ver nas questões de letramento e dos gêneros do discurso que têm passado a integrar essa formação e que podem contribuir para a reflexão sobre a interação social, a ação dos sujeitos no mundo. (LOIO, 2014, p. 224).

Os estudos da linguagem nos cursos de licenciatura contemplam também a língua brasileira de sinais. Com relação ao ementário das disciplinas de Libras I (60h) e Libras II (30h), classificadas na categoria **5. Outros saberes**, constata-se que o curso propõe uma aproximação com a língua brasileira de sinais, um componente curricular obrigatório em todos os cursos de licenciatura do país após 2005, em razão da promulgação do Decreto nº 5.626. No entanto, é sabido que para o pleno domínio desse conhecimento é necessária uma dedicação maior por parte dos estudantes e professores-estudantes do CLPe, pois a atual carga horária de 60 horas não é suficiente para tanto.

Na análise das ementas das disciplinas da categoria **6. Pesquisa e Trabalho de Curso** (TC), que prevê 480 horas teóricas e aproximadamente 240 horas de Prática como Componente Curricular,

após a leitura dos conteúdos previstos, da bibliográfica básica e complementar contemplada nos PPCs, do exame da legislação educacional[64] (Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001; Resolução CNE/CP nº 2/2002; e a Resolução CNE/CP nº 2/20015) e do documento do CPe, **Normatização da Prática como Componente Curricular** (IFC CAMBORIÚ, 2017a), compreende-se que a finalidade da PCC é construir conhecimentos relacionados aos campos de atuação profissional do pedagogo por meio das diversas atividades formativas que compõem o CPe, operacionalizada como parte das disciplinas ou como projetos integradores, aproximando teoria e prática à formação pedagógica dos acadêmicos.

Para Oliveira e Brito (2018), a PCC faz parte do núcleo das disciplinas de conteúdos pedagógicos e específicos, como uma subdivisão das disciplinas obrigatórias para a licenciatura. Desta forma, sua origem, os seus objetivos do projeto e suas proposições de prática de ensino têm importante contribuição na formação inicial docente, ressaltando que a carga horária é um espaço-tempo privilegiado para acontecer à articulação da teoria com a prática de maneira integrada e interdisciplinar. Nessa perspectiva, segundo as autoras, cabe "[...] ao professor formador dar a devida importância e deixar claro como está trabalhando e como os alunos podem vivenciar esse espaço" (OLIVEIRA; BRITO, 2018, p. 92).

Destaca-se a obrigatoriedade de cumprir 400 horas de PCC, distribuídas ao longo de todo o processo formativo, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nesse sentido, para Silvério (2018, p. 167):

> No que se refere à PCC e à superação do mecanismo de transposição didática, como forma de transmissão unidirecional de um conteúdo

---

[64] Para compreensão histórica acerca da PCC nos documentos legais que têm relação com as DCNs e com a PCC, ou seja, três pareceres e duas resoluções que tratam sobre o assunto, consultar: PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Origem e Contornos da Prática como Componente Curricular. In: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Orgs.) **Prática como Componente Curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED, 2017. p. 19-38. Disponível em: <https://bit.ly/2NYukIZ>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

> disciplinar descontextualizado, é preciso um esforço didático para tornar as experiências mais reflexivas, buscando associá-las com as pesquisas sobre ensino das diversas especialidades das áreas de conhecimento relacionadas ao ensino, de tal forma que se a transposição didática for proposta como atividade, levará em conta os pré-requisitos apontados nessas investigações para o tratamento de determinado assunto ou conteúdo.

Conforme o art. 2º do referido Regulamento (IFC CAMBORIÚ, 2017a), o componente curricular Pesquisa e Processos Educativos tem como objetivos a formação com pesquisa, bem como a inserção, desde o processo inicial de formação, nos campos de atuação profissional. Procura desenvolver a capacidade investigativa e produtiva do estudante e contribuir para a sua formação básica, profissional, artística, científica e política. O que, na nossa análise, traz contributos à formação inicial do professor e do pedagogo.

De acordo com o proposto pelas DCNCLPe de 2006, a organização do currículo do CPe contempla um desenvolvimento curricular pensado para dar conta dessa proposta multidimensional. Conforme afirma Scheibe (2003), na organização dos tempos e conteúdos, tendo em vista atender à exigência de 200 dias letivos anuais, com quatro horas de atividades diárias, em média, é desejável que a duração de um curso de licenciatura seja de quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas, para que seja possível contemplar, de forma mais aprofundada, tanto a carga teórica necessária à formação como o desenvolvimento das Práticas como Componentes Curriculares, que aproximam o estudante da realidade social e profissional.

Conforme o documento **Normatização da Prática como Componente Curricular** (IFC CAMBORIÚ, 2017a), a PCC será desenvolvida por meio de: observação e levantamento, proposição de temas, organização/produção de material, desenvolvimento das atividades e registro. Às 30 horas de carga horária da PCC, do 1º ao 4º semestre do CPe, serão organizadas em: oito horas para observação (em instituições de ensino preferencialmente públicas); dez horas para elaboração de projetos, materiais e/ou minicursos; quatro horas para desenvolvimento das atividades; e oito horas para sistematização e registro.

Em suma, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 acrescenta que o planejamento dos cursos de formação de professores para a Educação Básica deve prever situações didáticas em diversas oportunidades

diferentes, nas quais os futuros professores possam fazer uso do embasamento teórico, mobilizar outros conhecimentos e refletir sobre a prática. O documento prevê que essas situações didáticas se deem em três momentos distintos: no interior de áreas ou disciplinas, em tempo e espaço curricular específico e no estágio supervisionado.

Os professores formadores são responsáveis não apenas pela disciplina de PPE, mas, também, por definir e contatar a(s) instituição(ões) públicas em que os(as) estudantes realizarão a PCC; por estabelecer como as atividades serão desenvolvidas (em equipes ou individualmente); por orientar os(as) estudantes na elaboração das atividades; por acompanhar a aplicação das atividades propostas; por registrar as atividades desenvolvidas para composição de arquivo; e por entregar a documentação referente à PCC à Coordenação do Curso, com um registro completo da atividade realizada. Os licenciandos são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades orientadas pelos professores e, ao final de semestre, por apresentar os registros da realização das atividades da PCC.

Nesse sentido, o currículo do CPe do IFC – *Campus* Camboriú tem a base da sua organização em conformidade com o art. 6º das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b), que propõe que a estrutura do CPe, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, seja dividida em: i) Núcleo de Estudos Básicos; ii) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e iii) Núcleo de Estudos Integradores. As disciplinas que compõem o NEI referem-se às disciplinas de PPE, tal como expresso no Apêndice H.

As disciplinas de PPE (de I a VIII) têm como objetivo desenvolver nos estudantes a capacidade investigativa e produtiva, contribuir para a sua formação básica, profissional, artística, científica e política, bem como para sua inserção nos campos de investigação. São disciplinas que contribuem para a formação dos licenciandos nos eixos de formação do curso: Educação Infantil, Anos Iniciais, Modalidades da Educação, Gestão e Espaços não Escolares.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 determina que a proposição de situações didáticas por meio das PCCs deve ocorrer tanto nas disciplinas de conteúdos pedagógicos quanto nas disciplinas de conteúdo específico, em tempos e espaços específicos, que articulem as atividades práticas interdisciplinares, como a observação e a reflexão, com o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema existentes no cotidiano profissional do professor. As PCCs podem ser desenvolvidas no contexto escolar, mas não especificamente nele, pois a inserção na prática profissional pode ocorrer também por meio de

filmes, vídeos, narrativas de professores, situações simuladas, estudos de caso, entre outras situações (BRASIL, 2001a).

Vale destacar que, no PPC do CLPe do IFC – *Campus* Camboriú, as 400 horas de PCC estão distribuídas em várias disciplinas, especificamente nas de Fundamentos Metodológicos e, no objeto do presente estudo, nas disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos, que transversalizam o Curso do 1º ao 8º semestre, com atividades de PCC desde o início do percurso formativo. Assim, as disciplinas da PPE (de I a VIII), somadas, alcançam 240 horas, mais de 50% da carga horária exigida para a inserção dos estudantes na realidade escolar da Educação Básica e em espaços não formais.

Silvério (2018) considera que o licenciado, ao ser exposto a essa série de fatores que envolvem a PCC, detendo, assim, um conhecimento mais abrangente sobre os aspectos que envolvem a prática docente, terá melhores condições de se aproximar da realidade da escola e da prática profissional, o que lhe proporcionará uma oportunidade de refletir acerca dos fundamentos de sua prática, a fim de desenvolver experiências mais significativas em seu estágio supervisionado.

Ao analisar a prática formativa interdisciplinar desenvolvida nas disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos, tendo-se em vista as propostas de inter-relação entre os conhecimentos teóricos e práticos e a assunção da pesquisa como princípio educativo que lhe são características, percebe-se uma preocupação com a inserção dos licenciandos na realidade social da Educação Básica e do campo educacional.

Em consequência, segundo Silvério (2018), a PCC assume um papel de suma importância na formação de professores, pois, por meio dessa prática pedagógica, os licenciandos podem vivenciar os desafios e possibilidades de serem professores(as), percebendo "[...] como se faz necessária e urgente a aproximação/integração ao mundo da escola, local onde todas as práticas formativas ganham finalidade e cumprem seu verdadeiro papel moral e ético" (SILVÉRIO, 2018, p. 167-168).

Com relação ao **Núcleo de Estudos Integradores**, as disciplinas de PPE, que verticalizam o currículo do CPe, mostram que a formação dos estudantes tem como princípio o ensino com pesquisa, aspecto identificado após a análise de conteúdo das ementas e do documento **Regulamento da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos e Trabalho de Curso (TC)** (IFC CAMBORIÚ, 2017c), que descreve e normatiza essa prática de ensino.

Nesse sentido, na afirmação de Marcelo García (1999), muito se tem a reclamar de uma reforma das práticas de ensino por diferentes

instâncias. Mas reformar as práticas de ensino por si só não é possível se não se atender a outras dimensões da formação inicial de professores e do sistema educativo, fazendo-se necessário uma revisão do currículo e dos programas de formação inicial, pois não há como se admitir a separação entre o conhecimento teórico e prático. É importante que as IES potencializem os conhecimentos pedagógicos em conjunto com os conhecimentos didáticos do conteúdo, para o desenvolvimento de um conhecimento didático do conteúdo de ensinar adquirido à medida que a prática e a teoria são aprendidas e aplicadas no contexto escolar.

Conforme o art. 2º do referido Regulamento (IFC CAMBORIÚ, 2017c), as disciplinas de PPE têm como objetivos proporcionar formação com pesquisa, bem como inserir os licenciandos nos campos de atuação profissional desde o processo inicial de formação. Desse modo, procura desenvolver a capacidade investigativa do estudante e contribuir para a sua formação básica, profissional, artística, científica e política, o que, na nossa análise, traz contributos valiosos à formação inicial dos licenciados em Pedagogia.

Está-se de acordo com Silvério (2018, p. 167) no tocante à opinião de que é desejável e possível pensar que o contato dos estudantes com as pesquisas sobre ensino e com temas relacionados à atuação profissional da docência "[...] pode oportunizar um envolvimento e uma prática de pesquisa posterior nesse campo da formação".

Analisando-se o regulamento (IFC CAMBORIÚ, 2017c), contata-se que a carga horária da PPE I (1° semestre) divide-se em 60 horas teóricas e 30 horas de PCC, havendo uma relação interdisciplinar entre ela e a disciplina Pedagogia e Profissão Docente (1° semestre) com a proposição integrada de inserção, que se dá por meio da Metodologia da História de Vida e das Narrativas. Às 30 horas de PCC são empregadas na experiência de ouvir, por meio de entrevistas e/ou questionários de pesquisa, sujeitos/professores em exercício, tomando-se por critério o tempo de profissão, de maneira que seja possível contemplar a atuação de três profissionais em diferentes estágios da carreira: no início, no meio e no final.

O movimento de articulação direta entre essas duas disciplinas

> [...] tem a intenção de aproximar os estudantes da realidade da profissão e ao mesmo tempo possibilita a aprendizagem dos processos de pesquisa, como dos objetivos, dos instrumentos de coleta de dados, enfim, das facilidades e

> dificuldades da prática da pesquisa. (IFC CAMBORIÚ, 2017c, p. 4).

Esse entendimento é reafirmado por Imbernón (2011), quando ressalta que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa perspectiva o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

A PPE II (2º semestre) apresenta proposta de articulação com a disciplina Infância e Pedagogia, "[...] tendo como eixo a problematização da infância a partir da inserção nos campos, que ocorrerá preferencialmente nos Anos Iniciais e Educação Infantil" (IFC CAMBORIÚ, 2017c, p. 5). Às 30 horas de PCC preveem inserção nos campos de formação (Anos Iniciais e Educação Infantil) e leitura de textos acadêmicos relacionados a práticas de ensino nessas áreas de atuação docente.

Na PPE III (3º semestre), a articulação direta ocorre com a disciplina Teorias Educacionais e Curriculares, "[...] tendo como eixo a problematização a partir da inserção nos campos, que ocorrerá preferencialmente na Gestão, nas Modalidades da Educação e Espaços não Escolares" (IFC CAMBORIÚ, 2017c, p. 5). Às 30 horas de PCC destinam-se à inserção nos campos de formação da gestão, nas modalidades da educação e em espaços não escolares, assim como à leitura de textos acadêmicos relacionados a práticas de gestão e de ensino nessas áreas de atuação docente. Ressalta-se "[...] a importância de considerar a relação dos cursos de formação de professores e as escolas como um processo de investigação e reflexão da prática docente" (BARBOSA; CASSIANI, 2018, p. 179).

Conforme o regulamento da disciplina (IFC CAMBORIÚ, 2017c, p. 4), a proposição para o 2º e o 3º semestres da PPE prevê estudos sobre a trajetória e as tendências da pesquisa em educação no Brasil, sobre as abordagens qualitativas e quantitativas, sobre a prática de pesquisa e a realidade educacional/escolar, contemplando

> [...] a aproximação e a identificação de temas e problemas de pesquisa na área educacional/escolar e não escolar, por meio da inserção na realidade educacional e em paralelo aos princípios para o planejamento da pesquisa em educação.

Destaca-se como ponto relevante dessa proposição formativa, organizada pela Normatização da Pesquisa como Principio Educativo (I a VIII), a realização, no 2º e 3º semestres, de trabalhos coletivos como estudos de textos e avaliações compartilhadas entre as disciplinas.

Na PPE IV, ocorre a elaboração do projeto de pesquisa, a partir da escolha de um tema e de um problema/questionamento de pesquisa. Ao tomar conhecimento dos modos com que o campo científico se instala na prática, na realidade, os acadêmicos têm a oportunidade de pesquisar, de levantar dúvidas, de elaborar as questões de pesquisa e de compreender um problema.

Uma prática de ensino que se destaca nessa disciplina, realizada por meio das aulas teóricas e da PCC, diz respeito à forma com que o trabalho de articulação entre pesquisa e inserção nas questões educacionais é organizado. Conforme o documento que regulamenta a prática da PPE (I a VII) (IFC CAMBORIÚ, 2017c), no início do 5º semestre do curso, os professores responsáveis pela disciplina promovem um encontro de socialização entre estudantes e professores, no qual são apresentados os projetos de pesquisas desenvolvidos pelos licenciandos, a fim de que recebam possíveis contribuições dos participantes.

O regulamento da PPE (IFC CAMBORIÚ, 2017c) garante que a disciplina seja ministrada por pelo menos dois professores graduados em Pedagogia, e que nessa prática pedagógica da PPE (I ao VII) haja o acompanhamento pedagógico integral dos estudantes ao longo de todo o itinerário formativo. Do 1º ao 4º semestre, este acompanhamento é feito pelos mesmos professores da PPE; e do 5º o 8º semestre, pelos professores da PPE e pelos orientadores, nos casos em que os acadêmicos optam por orientadores distintos dos professores da disciplina.

Conforme Imbernón (2011), quando atuam como pesquisadores, professores e futuros professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser profissionais melhores, tornando-se capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

Conforme regulamento da PPE (IFC CAMBORIÚ, 2017c), nas disciplinas de PPE V, VI e VII (5º, 6º e 7º semestres), as vivências da prática da pesquisa, realizadas pelos professores responsáveis pela disciplina, devem se dar de forma mais contínua, intercalando momentos de aula e orientação individual e coletiva. Na PPE VIII, as análises dos dados da pesquisa são concluídas e o TC finalizado, o qual

será posteriormente defendido em uma apresentação pública diante de uma banca. Destaca-se que toda a organização das defesas, a composição das bancas, os cronogramas e os documentos de registro são de responsabilidade dos professores da disciplina de PPE.

No desenvolvimento da disciplina de PPE (do 1º ao 8º semestre), prevê-se que a elaboração do TC seja feita de forma articulada com os conhecimentos construídos ao longo das experiências formativas proporcionadas por esse componente do currículo, propondo-se, de forma crítica, uma análise dos processos realizados ao longo da disciplina.

Desse modo, foi possível identificar uma relação de proximidade entre as disciplinas pertinentes à pesquisa, à teoria e à prática curricular, principalmente porque a análise das ementas do PPC revelou a proposição de interseção entre esses conhecimentos desde o início do CPe, visto que as disciplinas de PPE possuem a intenção de estabelecer a tríade entre ensino, pesquisa e extensão, em uma tentativa de aproximar e inter-relacionar os conteúdos das disciplinas de PPE (de I a VIII) com outras disciplinas do currículo do Curso. Para Imbernón (2011), na formação inicial é importante introduzir metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação, como processo fundamental para a aprendizagem da reflexão educativa, vinculando constantemente teoria e prática, com consciência crítica para o avanço dos processos educativos e da formação docente, de tal sorte que o próprio profissional da educação consiga encontrar alternativas para os problemas do ensino e do contexto escolar em conjunto com os demais profissionais das instituições educativas.

Nesse sentido, a partir de Pereira e Mohr (2018, p. 28),

> Pode-se observar que a ideia é de que a prática, ou a preparação para a prática docente, não deve ocorrer somente ao final do curso, durante os estágios supervisionados; ela deve ser inserida ao longo de toda a formação, quando se está refletindo sobre a atividade profissional. Com isso se quer superar a ideia de que o estágio é reservado à prática enquanto a sala de aula é reservada à teoria [...].

Em suma, a proposição da transversalização das disciplinas de PPE ao longo de todo o CPe do IFC é uma prática pedagógica que merece um olhar mais detido, em razão de sua inter-relação com a PCC e a inserção dos licenciandos na realidade social, do primeiro ao último

semestre do curso, pois a interação entre ensino, pesquisa, prática e conhecimentos do campo da profissão docente é elemento de primeira ordem.

Acerca da categoria **7. Atividades complementares**, para a qual são previstas 200 horas, a serem cumpridas em atividades de extensão, de pesquisa, de ensino e de monitoria, em seminários e em laboratórios com atividades práticas, ao analisar o PPC e o Regulamento de ACCs (IFC REITORIA, 2013, 2016), constatou-se que em todos os quatro CPe presume-se a criação de grupos de pesquisas no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a exemplo do expresso no PPC do CLPe de Blumenau (2016, p. 50):

> As linhas de pesquisa seguirão a política institucional em consonância aos princípios e às peculiaridades do PDI e PPI do IFC e do *Campus* Blumenau. Estas, por sua vez, serão definidas ao longo do processo de acordo com as necessidades dos projetos apresentados pelos docentes e discentes que farão os grupos de pesquisas que atendem as grandes áreas do CNPq.

De igual modo, os quatro CPe trazem a proposição de atividades de extensão, seminários e atividades práticas, como oficinas nos laboratórios, as quais ainda não estão institucionalizadas. As atividades de extensão acontecem de forma esporádica, e os grupos de pesquisa precisam ser criados e fomentados para a consecução da tríade ensino, pesquisa e extensão. Sugere-se também que os grupos de pesquisa existentes nos Campus sejam fortalecidos. Essa categoria mostrou, portanto, mais uma importante lacuna a ser sanada pelos CPe do IFC.

Acerca das atividades de extensão, está expresso nos quatro PPCs analisados que os programas, projetos e ações dos CPe serão propostos e normatizados pelo NDE e pelo Colegiado de Curso, “[...] tendo como preocupação a relevância social, regional, cultural, pedagógica, metodológica e epistemológica” (IFC, BLUMENAU, 2016, p. 51).

Acerca da curricularização dos quatro CPe analisados, somente o PPC do *Campus* Camboriú (IFC CAMBORIÚ, 2017b) contempla uma tímida proposição de implantação da legislação vigente, especialmente o PNE 2014-2024, que, por meio da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. Há necessidade de elevar, conforme a Meta 12, que no referido documento trata sobre o Ensino Superior, as taxas bruta e líquida de matrícula deste nível de ensino.

Na estratégia 12.7 recomenda-se

> [...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014, p. 24).

No PPC do CLPe do ***Campus* Camboriú**, ao explicitar as atividades de curricularização da extensão no curso, afirma-se que, "[...] entre tais áreas estão incluídas aquelas referentes à cultura e educação" (IFC CAMBORIÚ, 2017b, p. 81). Acerca da efetivação dos 10% da carga horária dos créditos exigidos para a efetivação de atividades da curricularização da extensão no CPe do *Campus* Camboriú, há a seguinte proposição:

> A cada início de semestre letivo, as ações de curricularização da extensão serão previstas no período de planejamento e aprovadas em colegiado do curso.
> A fim de suprir a demanda evidenciada pela atual legislação as atividades de extensão, no âmbito do curso, poderão ser desenvolvidas por meio de programas, projetos, ações, cursos, eventos e prestação de serviços vinculados às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso contemplando as necessidades locais e regionais formativas na área da educação básica. Com abordagem interdisciplinar há intenção de fortalecer o vínculo entre teoria e prática e ensino, pesquisa e extensão integrado ao processo de ensino aprendizagem articulando conteúdos curriculares específicos que não impliquem aumento da carga horária total dos cursos definido em regulamento específico. (IFC CAMBORIÚ, 2017b, p. 82).

Considera-se um avanço a proposição expressa no PPC do CLPe do *Campus* Camboriú, mas se chama a atenção para a necessidade de elaborar um regulamento específico para os CPe do IFC acerca da curricularização da extensão, no qual sejam explicadas as normas e as atividades concretas que serão desenvolvidas, pormenorizando-se como acontecerão efetivamente a integração entre as disciplinas do curso, a internacionalização e as relações com as redes de ensino, a

flexibilização das atividades, a reestruturação dos desenhos curriculares em eixos, temáticas e módulos dos componentes curriculares, para que seja possível avançar nessa proposição, que aparece de forma branda no PPC do CLPe do *Campus* Camboriú e ainda sequer é mencionada nos outros três CPe do IFC.

Em suma, conforme os PPCs analisados, ações oriundas das atividades de pesquisa, projetos e propostas de extensão poderão ser desenvolvidas, a fim de contribuir para o melhoramento da qualidade da educação oferecida nos espaços de atuação do docente formado nos CLPe do IFC. Nesse sentido, há a proposição de uma aproximação entre os níveis Federal, Estadual e Municipal de ensino, via atividades de extensão. Como exemplos de atuação em longo prazo em atividades de extensão, em cursos de formação continuada para os profissionais que atuam nas redes públicas estaduais e municipais de ensino na área abrangida pelo C*ampus*, como formação para a Educação Infantil e gestão escolar (IFC BLUMENAU, 2016).

Com relação aos componentes curriculares optativos, dos quatro currículos, inicialmente apenas o CLPe do ***Campus* de Rio do Sul (2016)** apresentou essa possibilidade em sua organização curricular, contemplando em seu PPC quatro disciplinas optativas, os quais foram classificados conforme as respectivas categorias: **3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica**: i) Tópicos em Dificuldades de Aprendizagem e ii) Tópicos em Educação Especial; **4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino**: i) Educação de Jovens e Adultos; **5. Outros saberes**: i) Estatística. Por esse aspecto das disciplinas optativas, os currículos pioneiros, de certa forma, mostram um repertório de conhecimentos reduzido às proposições das DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) e dos Parâmetros Curriculares da Educação Básica, sem a possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos para além do proposto nos currículos fechados dos CLPe do IFC.

Posteriormente, com as alterações propostas pelos professores por meio do trabalho de reestruturação dos PPCs, desenvolvido pelo Prodocência do IFC, após várias formações, discussões e análises, definiu-se um currículo unificado para os quatro CPe do IFC. Em consequência, o PPC de Pedagogia do *Campus* Camboriú também passou a ofertar disciplinas optativas, com carga horária de 30 horas, a saber: Educação Especial: concepções, sujeitos e processos de inclusão; Paulo Freire e Educação; Sociedade, globalização, capitalismo e modernidade líquida; Tópicos Especiais da Língua Portuguesa;

Estatística Aplicada à Educação; Marxismo e Educação; Contação de histórias em Libras

Conforme o PPC do CPe do ***Campus* Camboriú** (2017b), a escolha entre o rol de disciplinas optativas ocorrerá no 8º semestre, sendo facultado ao acadêmico optar por uma das disciplinas ofertadas naquele semestre letivo.

> Em momento anterior ao período de elaboração do horário serão definidas as disciplinas a serem ofertadas, com no mínimo duas opções, por meio de consulta aos docentes proponentes e submetidas a posterior referendo pelo NDE e Colegiado de Curso. (IFC CAMBORIÚ, 2017b, p. 43).

Na sequência, uma questão relevante para os objetivos de nossas análises foi identificar a concepção de formação proposta nos PPCs dos quatro CPe do IFC. Por meio das análises das referências das ementas das disciplinas, foi possível constatar que as bibliografias básicas e complementares se coadunavam com a perspectiva do materialismo histórico-dialético e com o aporte metodológico histórico-cultural assumidos nas propostas pedagógicas e curriculares dos quatro CPe, ou seja, nos Projetos Pedagógicos de Curso. Portanto, constata-se que essa concepção de formação de professores está coerente com o processo metodológico, pois optam por um enfoque histótico-cultural de aprendizagem fundamentados em Vygotski e compreende-se que no processo de ensino-aprendizagem os seres humanos fazem sua história ao mesmo tempo que são determinados por ela.

Nas nossas análises, constatou-se ainda uma proposição de planejamento coletivo expressa nos PPCs dos CPe do IFC que merece destaque: a articulação, no planejamento dos componentes, entre os membros do corpo docente do curso que atuam nos mesmos semestres, o que permitirá maiores avanços nas relações interdisciplinares a serem estabelecidas. Segundo os PPCs (IFC BLUMENAU, 2016), o planejamento coletivo e sistemático torna-se indispensável, a partir da integralização de ações entre as disciplinas propostas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Neste sentido, propõe-se que:

> Uma estratégia privilegiada do curso com a finalidade de caminhar rumo à interdisciplinaridade é a discussão coletiva dos planos de ensino ao início de cada semestre, de modo que o grupo de professores tenha

> conhecimento dos encaminhamentos que serão adotados por cada disciplina. Nas reuniões destinadas a este fim são estruturadas também propostas de ações que agregam os conteúdos de duas ou mais disciplinas. (IFC BLUMENAU, 2016).

Mesmo assim, após as análises dos currículos dos CLPe, destaca-se que as matrizes curriculares e as ementas dos componentes mostraram haver uma fragmentação curricular nos atuais Cursos de Pedagogia do IFC, pois proporcionam disciplinas para o domínio dos fundamentos da educação, dos conhecimentos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do modo como ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem nas escolas. Além dos conhecimentos de gestão escolar e educacional, necessários à formação do pedagogo, para atuar nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, em escolas da Educação Básica, na Educação Profissional, ou seja, em ambientes escolares e não escolares.

Nesse sentido, durante os dois anos de execução das ações do Prodocência no IFC, os currículos dos CPe foram unificados com a finalidade precípua de acatar as contribuições do Programa, que tornou-se um espaço de reflexão sobre os cursos de licenciatura em cujo âmbito foram discutidas alterações curriculares significativas para os cursos de licenciatura, em especial, no CPe, a definição pela oferta de Estágio I e II na Educação Infantil e Estágio I e II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revogando a oferta dos estágios em modalidades da Educação Básica e gestão, alterações essas explícitas nas matrizes curriculares dos CPe dos ***Campi*** **Camboriú (2017)** e **Videira (2017)** (Anexos B e C).

Em vista disso, Zotti (2017) avalia que o Prodocência teve grande relevância para o IFC, pois o projeto proporcionou aos cursos de licenciaturas a discussão acerca dos seus Projetos Pedagógicos de Curso, suas realidades, desafios e avanços no tocante ao processo de repensá-los, juntamente com as escolas, por meio dos estágios e Práticas como Componente Curricular. Portanto, endossa-se a juízo de Zotti (2017) sobre o fato de que o projeto desenvolvido permitiu a união em torno dos objetivos de refletir acerca dos cursos de Licenciatura, de analisar seus aspectos positivos, as dificuldades enfrentadas ao repensar as ações, com o propósito de buscar modificações para a melhoria dos PPCs e das práticas pedagógicas e, por consequência, do foco da

docência na formação inicial dos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Por isso, destaca-se a necessidade de avançar nas pesquisas acerca dos componentes curriculares desse curso de formação inicial de professores para a Educação Básica. O debate sobre a formação inicial do professor e do pedagogo tem mobilizado os profissionais da educação, bem como os gestores estaduais e municipais, que respondem diretamente pelas escolas. A partir desse mapeamento de necessidades de formação, é necessário criar condições para que a formação nos cursos de licenciatura possa responder às reais necessidades do ensino e da aprendizagem da Educação Básica no país.

No entanto, para Barretto (2015), o preparo para a profissão docente exige ir além da questão racional-instrumental emprestada aos objetos de investigação por parte da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas, submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola. De acordo com a autora:

> [...] há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais. (BARRETTO, 2015, p. 688).

Dessa forma, nas nossas análises acerca dos PPCs e ementas dos quatro CPe, constatou-se que na formação proposta e proporcionada por eles,

> [...] busca-se a superação do caráter tecnicista, preponderante por muitos anos nas licenciaturas, privilegiando a construção de uma perspectiva formativa que priorize o docente como agente reflexivo e atuante em sua prática pedagógica. (IFC, BLUMENAU, 2016, p. 20).

Está-se de acordo com o estudo de Gatti (2014), acerca das pesquisas e políticas educacionais relativas à formação inicial de professores para a Educação Básica no país, no qual a autora discute alguns aspectos graves sobre essas práticas nos CLPe, destacando que nesse processo há improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos

fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das IES para formar professores; e problemas de permanência e evasão dos cursos. Em vista disso, os impasses encontrados clamam por posturas institucionais e políticas mais vigorosas.

Destaca-se que as análises desenvolvidas neste capítulo trazem uma oportunidade de diálogo com os pesquisadores do campo da formação de professores, em especial os autores que se dedicam a pesquisar a formação inicial de professores proposta pelos desenhos curriculares (das matrizes curriculares) dos CLPe do Brasil. Nesse sentido, por meio da abordagem qualitativa, traz-se para as análises ideias desenvolvidas em meio a um debate crítico em relação à concepção de formação de professores proposta pelas DCNCLPe (BRASIL/CNE, 2006b) e ao que está expresso nos currículos dos quatro CLPe do IFC, buscando-se a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, assumindo-se "[...] que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador" (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 29-30).

Com o cuidado de perceber os limites para as proposições das análises aqui elucidadas, visto que elas indicam um ponto do olhar, um foco da lente, tem-se a consciência de que há mais pontos a serem revisitados, os quais produzirão novas análises, sobre um outro ponto de vista, embasado nos mesmos referenciais aqui utilizados para diálogo ou mesmo em outros.

Portanto, destaca-se que, nas análises acerca das matrizes curriculares e ementas dos CPe do IFC, elegeu-se como foco o currículo oficial, proposto pela legislação, e o prescrito nos PPCs, ou seja, em razão das definições metodológicas e da escolha do objeto de estudo, deixando-se de fora a reflexão acerca do currículo ação e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores formadores do CPe em conjunto com os futuros professores da Educação Básica.

Por fim, nas considerações finais, apresentam-se algumas contribuições para o processo de formação dos licenciandos dos Cursos de Pedagogia, embasados nas análises dos currículos dos Cursos de Pedagogia do IFC, mais especificamente por meio da análise de conteúdo das matrizes curriculares e ementas dos PPCs, a fim de perceber aproximações, distanciamentos ou complementaridade em relação aos quatro marcos legais do curso no Brasil.

Para Gatti (2014, p. 38), o conceito básico que subjaz às orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada em uma estrutura com

identidade própria, evitando-se reduzir as práticas, na matriz curricular, a um espaço isolado. Ao contrário, é necessário que elas sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e prosseguir por toda a formação do professor. Os estudos mostram que os currículos oferecidos pelas universidades, faculdades e IFs estão longe de alcançar esse conceito.

Assim, considerando-se o currículo dos quatro CLPe do IFC, apresentam-se as considerações finais, contemplando-se também algumas proposições para o processo de formação dos licenciandos e, consequentemente, para os processos de ressignificação da formação inicial de professores e para o desenvolvimento profissional dos Cursos de Pedagogia, por ser este o curso que mais forma docentes para a atuação na Educação Básica e na gestão em ambientes escolares e não escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Como toda a pesquisa, também esta pesquisa deve traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados. Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente. (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Conforme a epígrafe inicial, como professora e pesquisadora há 15 anos, busquei, por meio da minha formação acadêmica e profissional, pesquisar a formação de professores no Curso de Pedagogia, objeto esse que me instiga diariamente, proporcionando-me estudos, leituras, reflexões, análises e sínteses, enfim, renovando as minhas práticas e levando-me a escrever e a produzir conhecimentos acerca da formação pedagógica e da organização curricular desse importante curso de formação inicial de professores para a Educação Básica.

Percorrendo o memorial descrito que contempla a relação com o objeto de pesquisa e minha trajetória de vida (pessoal, acadêmica e profissional), revelo que inicialmente a proposição da presente pesquisa contemplava os currículos do curso de Pedagogia da Região Sul do Brasil ofertado em Institutos Federais, após o refinamento e recorte do objeto de pesquisa concluo o doutorado apresentando uma tese que buscou responder à seguinte questão inicial: **como se evidencia a concepção de formação de professores nos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, tendo em vista o estudo das matrizes curriculares, do projeto pedagógico e dos documentos norteadores, consubstanciado pelos marcos históricos do Curso de Pedagogia no Brasil?**, fundamentada nas análises e reflexões acerca dos objetivos da pesquisa proposta.

Em consequência, as considerações finais da pesquisa, os achados e as proposições enunciadas foram desenvolvidas tendo como base condutora as questões de pesquisa elegidas na tese:

- Como ocorreu a constituição do Curso de Pedagogia no IFC e qual o objetivo dos cursos de formação inicial de professores no contexto desse Instituto Federal?

- Qual é a concepção de formação de professores que permeia e está expressa nos documentos norteadores dos Cursos de Pedagogia do IFC?
- Quais são as aproximações, os distanciamentos, as complementaridades entre as matrizes curriculares, os PPCs dos Cursos de Pedagogia do IFC e os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil?
- Como está sendo proposta a formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia do IFC?
- Quais seriam as proposições, caso sejam necessárias, para o processo de formação dos licenciandos dos Cursos de Pedagogia?

Por meio do estudo do aporte teórico, realizou-se uma exploração analítica, reflexiva e crítica acerca dos elementos de mudanças e continuidades dos quatro marcos legais dos currículos do Curso de Pedagogia no Brasil e, em seguida, dos PPCs dos CPe do IFC, por meio de um estudo detalhado das matrizes, ementas e das bibliografias básicas e complementares que compõem as propostas pedagógicas e curriculares desses cursos, possibilitando a análise acerca das mudanças e continuidades evidenciadas na formação inicial de professores oferecidas por esses quatro marcos legais e, também, a apresentação de proposições acerca dos seus currículos, objetivando um possível avanço e novas reformulações.

Nessa direção, **em relação à primeira questão**, por meio do estudo do aporte teórico da história do Curso de Pedagogia no Brasil e de uma análise detalhada dos seus quatro marcos legais, constatou-se que, ao longo da história da educação no Brasil, apresentaram-se como aspectos desafiadores para os cursos de formação inicial de professores: a relação entre os pontos de profissionalização e de qualificação dos profissionais da educação; a superação dos problemas da dicotomia entre teoria e prática, da separação entre ensino e pesquisa, do tratamento diferenciado dispensado aos estudantes do bacharelado e da licenciatura, da falta de integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas; e o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a escola, ou seja, das questões práticas encontradas pelos professores no contexto das instituições educacionais.

Com as análises dos documentos legais acerca do Curso de Pedagogia no Brasil[65], buscou-se compreender a concepção de formação de professores que fundamentou cada um dos marcos legais do CPe, observando-se significativas mudanças na constituição e nos elementos de continuidades, conforme expresso nas análises de cada um dos quatro marco legais.

Nesse sentido, revisitou-se, ao longo da pesquisa, a constituição histórica dos currículos do CPe no Brasil, a fim de compreender, neste momento, não apenas o que concerne a uma discussão conceitual mas, também, a complexidade histórica do Curso, a constituição de seus desenhos curriculares e o seu papel no encaminhamento de questões educacionais relativas à formação de professores para atuação no âmbito da Educação Básica.

Da constituição do **primeiro currículo (**1939), destacam-se alguns pontos, a saber: a prescrição de um currículo mínimo para a formação do Bacharelado em Pedagogia e, posteriormente, a previsão de duas disciplinas do curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, ou seja, a dicotomia entre a teoria e a prática; o curso de Pedagogia foi constituído inicialmente pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem executas pelo bacharel, e o licenciado em Pedagogia podia lecionar Filosofia, História e Matemática, haja vista serem disciplinas contempladas no currículo do CPe.

Portanto, o grande foco de tensão do **primeiro currículo do CPe** no Brasil foi a relativa separação entre o bacharelado e o licenciado, ou seja, a concepção dicotômica dos dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método.

Com relação ao **segundo currículo** (1962) do CPe, destacam-se os seguintes **elementos de mudança** em comparação ao **primeiro currículo**: o modelo **3+1** tornou-se ultrapassado, ou seja, passou-se a

---

[65] Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e criou o Curso de Pedagogia; Parecer CFE nº 251/62; Parecer CFE nº 252/69; Resolução CFE nº 2/69, que fixou o mínimo de conteúdos a serem observados na organização do Curso de Pedagogia; Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares da Pedagogia; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura); e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

aceitar que bacharelado e a licenciatura fossem cursados de forma concomitante; os currículos plenos continuavam tendo um rol de disciplinas previamente definidas, com a autonomia da IES acerca da sua organização no currículo ao longo dos anos; foram estabelecidas onze disciplinas opcionais, o que fez com que, pela primeira vez, as IES e os estudantes passassem a ter oportunidades de escolha, ou seja, de compor seu currículo de formação; em razão do rol de onze disciplinas opcionais, o caráter enciclopédico do currículo do CPe reavivou a histórica discussão sobre a pluralidade de formação não dar conta de formar nem o bacharel nem o licenciado de acordo com as reais necessidades de formação do egresso desse curso; um elemento de destaque foi a presença de uma disciplina que buscava desenvolver o tema da pesquisa com os estudantes.

Prosseguindo, destaca-se os **elementos de continuidade** do **primeiro currículo** em ralação ao **segundo**: o CPe continuava a formar tanto o bacharel quanto o licenciado; a identidade do CPe continuava carente de definição e, de igual modo, a atuação dos egressos formados no bacharelado e/ou na licenciatura; a formação do técnico em educação, obrigatória, por força da lei, para o exercício das atividades administrativas da educação em lugares como o MEC, continuava a figurar como um dos principais objetivos da formação do egresso desse curso. Em suma, como evidenciado, o Parecer nº 251/1962 introduziu algumas mudanças no currículo do CPe, mas as alterações não suprimiram os problemas do curso no tocante à definição do campo de atuação profissional do bacharel e do licenciado.

Da constituição do **terceiro currículo** (1969) do CPe, destacam-se as principais mudanças: estabeleceu-se um currículo mínimo, fixando 2.200 horas para a graduação, e complementação de 1.100 horas para as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis; o Parecer modificou a constituição curricular e o foco de formação do Curso, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura; o CLPe passou a ter como objetivo a formação de professores para as Escolas Normais e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares de 1º e 2º graus, habilitações cuja escolha era limitada a duas; ocorreu a fragmentação do currículo de formação do licenciado, composto por uma base comum, correspondente à formação pedagógica, desassociada da parte diversificada, cuja função era formar o egresso em algumas das habilitações disponíveis e, por consequência, diferentes profissionais no mesmo curso; a mescla entre duas tendências de formação, uma

generalista e outra tecnicista; a opção pela formação do especialista em orientação, supervisão, administração e inspeção escolar proporcionava uma formação que prescindia de elementos fundamentais à formação docente, como estágio curricular na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e o CPe passou a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas para a formação de qualquer profissional da área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas.

Das análises do **terceiro currículo** do CPe, destacam-se os principais elementos de mudança: o currículo passou a ser organizado em uma matriz curricular com uma base comum, composta por seis disciplinas, e uma parte diversificada, de acordo com a escolha das habilitações definidas pelos estudantes; o CPe passou a formar somente pela licenciatura; estabeleceu-se uma dicotomia no curso, com a opção de cinco habilitações ligadas à formação do pedagogo, mais a possibilidade de atuação no Ensino Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; definiu-se uma carga horária mínima para a parte comum do curso e uma carga horária mínima para as duas habilitações escolhidas pelo estudante da licenciatura; o CPe passou a contar com a possibilidade de formação em um tempo inferior a quatro anos, ou seja, tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h); estabeleceu-se como componente de formação, pela primeira vez, o estágio curricular, que passou a ocorrer nas duas habilitações escolhidas pelos estudantes, em caráter obrigatório, com carga horária correspondente a 5% do total de horas de duração do curso; e a permissão do currículo do curso ser organizado por semestres, e não somente por séries anuais, dependendo da opção de estrutura e matrícula determinadas pela IES ofertante do curso.

Com relação aos **elementos de continuidade** do **terceiro currículo**, destacam-se: a definição das seis disciplinas pertencentes à parte comum do curso, tendo sido mantida desde o primeiro desenho a disciplina de Psicologia da Educação, bem como a disciplina de Didática, inclusa desde o segundo desenho, como disciplina obrigatória do CPe.

Levando-se em consideração os argumentos explicitados acima, sem perder de vista o momento histórico, destacam-se das análises referente, ao **quarto currículo** (2006) do CPe, os seguintes **elementos de continuidade**: variação no tempo de formação do CPe; organização curricular em um núcleo de estudos básicos de formação; formação prática em atividades de estágio, nas modalidades de formação; caráter

generalista na formação do licenciado em Pedagogia; e o foco da formação na docência.

No tocante às alterações, observam-se os seguintes **elementos de mudança** na formação do licenciado em Pedagogia, a partir do **quarto currículo**: a estipulação de uma carga horária mínima para o cumprimento da organização curricular (2.800 horas de atividades formativas + 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso + 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento) e para o tempo de integralização do curso (3.200 horas), ocasionando uma ampliação da carga horária do CLPe; possibilidade de organização do currículo em anos ou em semestres; as IES passaram a ter uma autonomia maior em relação à composição e à definição do currículo do CLPe que ofertam; o curso passou a ter em seu desenvolvimento curricular a possibilidade de ser organizado em módulos, eixos, matriz curricular e componentes; a organização do currículo em três módulos de formação, sem definição de disciplinas específicas; e ampliaram-se as possibilidades de formação fundamentadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Considera-se que existe certa cautela por parte dos intelectuais que propuseram e concordam com essa política de formação inicial de professores no Curso de Pedagogia em avaliar as consequências e avanços nos currículos dos CPe. Em suma, está-se de acordo que o debate continua em aberto, pois há necessidade de acompanhar as reformulações dos currículos propostas pelas IES e avaliar se a formação proporcionada ao egresso do CLPe está atendendo às necessidades de formação do licenciado em Pedagogia.

Portanto, por meio da análise dos quatro marcos legais do Curso de Pedagogia, a partir das correlações de forças observadas no desenrolar de sua história, e do importante papel que cumpre não só nos processos de formação inicial de professores, mas, também, na educação brasileira como um todo, buscou-se compreender a constituição histórica de seu currículo e perceber aproximações, mudanças e continuidades.

Visto isso, passa-se à **segunda questão** da pesquisa, relativa à problematização das análises dos currículos dos Cursos de Pedagogia do IFC – *Campi* Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul, com a qual se buscou compreender a concepção de formação de professores que fundamenta as referidas propostas pedagógicas e curriculares expressas em suas matrizes curriculares e ementas, para conseguir compreender como os currículos dos CPLe estão organizados e articulados com os processos de atuação docente para a Educação Básica, assim como o

modo com que essa oferta de cursos de formação inicial está sendo materializada no contexto dos IFs e quais suas reais contribuições para a sociedade brasileira.

Em consequência, as análises dos currículos possibilitaram a constatação de que a concepção de formação de professores que fundamentada nos PPCs dos CPe do IFC, está embasada na abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, para a qual os seres humanos fazem sua história ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Coerentemente, para o processo metodológico, optam por um enfoque histórico-cultural de aprendizagem, que tem Vygotsky um de seus principais precursores.

Nesse sentido, ao contextualizar a constituição histórica dos IFs, do IFC e de cada um dos quatro *Campi* que ofertam o Curso de Pedagogia (Camboriú, Videira, Rio do Sul e Blumenau), explicitando-se o porquê da criação desse curso em cada uma dessas localidades, compreendeu-se que as relações políticas, econômicas, sociais e culturais influenciam o campo da Educação e, no que diz respeito ao foco e ao objeto desta pesquisa, a formação de professores no contexto do IFC.

Conforme constado no embasamento teórico dos PPCs analisados, a Teoria Histórico-Cultural entende a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos semioticamente mediados, considerando a linguagem um instrumento imprescindível para a construção do conhecimento. Da mesma forma, a referida teoria compreende que o sujeito, da mesma forma que sofre a ação dos fatores sociais, culturais e históricos, também pode agir de forma consciente sobre estas forças, isto sem o rompimento entre a dimensão biológica e simbólica que o constitui. Em síntese, a concepção histórico-cultural considera que todos são capazes de aprender, compreendendo as relações e interações sociais estabelecidas pelos sujeitos como fatores de apropriação de conhecimento.

As análises da presente pesquisa de doutorado também possibilitaram a compreensão de que a criação dos CPe no contexto do IFC, em especial sua oferta para estudantes trabalhadores no turno noturno, traz para o campo educacional as discussões acerca da oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, no contexto dos IFs, para a população do estado de Santa Catarina em especial para as regiões interioranas; e da formação inicial do licenciado em Pedagogia, que atuará na Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e demais modalidades de sua formação), contribuindo para

a formação de redes entre esses municípios, assim como entre as suas respectivas regiões, e, consequentemente, para a sociedade.

Com relação **a terceira** e **quarta questões**, as análises foram estruturadas a partir das categorias propostas no estudo de Gatti e Barretto (2009) acerca da constituição e organização curricular dos CPe do IFC. Conforme abordou-se no capítulo quinto, há uma proposição de organização para a matriz curricular, cujo objetivo é garantir a integração entre os componentes curriculares dos eixos horizontal (ao longo de um período) e vertical (ao longo dos quatro anos do Curso), por meio das disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos (de I a VIII), que têm como base a pesquisa como princípio educativo e são um dos elementos para a aproximação do licenciando ao contexto escolar.

Com a análise acerca das disciplinas contempladas pela Prática como Componente Curricular (PCC), chegou-se à compreensão de que nos quatro Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia do IFC existe a compreensão de que as práticas de ensino são elementos estruturantes na formação inicial de professores, sendo valorizadas tanto pelos futuros professores como pelas IES formadoras. Apesar disso, são processos de formação que ainda requerem alterações substanciais.

Nessa perspectiva, finaliza-se o doutorado explicitando-se que, na formação inicial de professores, em especial no CPe do IFC, existe uma alternância entre os conhecimentos teórico-práticos.

Acerca dos estágios, pôde-se constatar que, após as reestruturações dos currículos dos CPe propostas pelo Prodocência do IFC, também os Cursos de Pedagogia de Camboriú e Videira passaram a ter seus estágios direcionados para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em consequência, nos resultados das análises, mostrou-se que há o assentimento por parte dos CPe do IFC ao proposto pelo Movimento de Educadores da Anfope, pelas DCNCLPe (2006) e pelas DCNFP (2015), ao assumirem a docência como base para a formação do licenciado em Pedagogia.

Com as análises, puderam ser identificadas as seguintes lacunas no tocante à constituição dos quatro CPe do IFC: a proposição de um currículo tradicional, fechado em disciplinas e em uma matriz curricular sem eixos ou núcleos de interligação entre as disciplinas e os semestres seguintes; a oferta de um número pequeno de projetos de extensão para os municípios circunscritos na região de abrangência dos *Campi* que ofertam o CPe; ausência de uma formação direcionada para a atuação do licenciado em Pedagogia nos Institutos Federais, ou seja, na Educação Profissional Tecnológica, modalidade de ensino da Educação Básica; uma produção acadêmica pequena, interligada com linhas de

pesquisa vinculadas ao CNPq e coordenadas pelos professores dos CPe analisados; uma fundamentação das disciplinas com um grande embasamento teórico, mas pouca conexão e ações interdisciplinares com as disciplinas de Metodologia, Didática e Estágios, que contemplem a Prática como Componente Curricular.

Portanto, destaca-se que as análises acima explicitadas ajudaram a refutar a tese inicial da pesquisa: no Instituto Federal Catarinense, cuja missão é "proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional", considera-se que na formação inicial de professores dos Cursos Pedagogia há a predominância de uma formação centrada nos aspectos do exercício prático da docência. Dessa forma, constatou-se que não há como comprovar um viés prático na formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia do IFC, ofertados nos *Campi* Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul, pois as análises mostraram tratar-se de cursos com uma grande base teórica, fundamentada na pesquisa como princípio educativo.

A partir dessas constatações**,** considera-se que, no tocante à formação inicial de professores realizada nos Cursos de Pedagogia, a formação desenvolvida possui aproximação com a *práxis*. Assim, evidenciou-se uma formação inicial de professores fundamentada em uma concepção de *práxis*, na qual as atividades teórica e prática transformam a natureza e a sociedade prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica na medida em que essa ação é consciente (VÁZQUEZ, 1997).

Com relação à **quinta questão**, após as análises fundamentadas nas categorias elegidas para a compreensão dos quatro currículos, julgou-se necessário sugerir as seguintes proposições para constituição dos currículos dos CPe do IFC e, consequentemente, para a reestruturação de propostas curriculares e pedagógicas de formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia:

- Elaborar uma proposta curricular a partir de eixos ou núcleos de formação, para que possa haver uma categoria que oriente uma formação inicial verticalizada do futuro licenciado em Pedagogia;
- Criar, fomentar e coordenar grupos de pesquisa, cadastrados ao CNPq, com foco de estudo e pesquisas na formação inicial de professores, em especial no contexto dos IFs; na organização de currículos com base na docência para a formação do Curso de Pedagogia etc;

- Fomentar propostas curriculares para os CPe do IFC, que realmente promovam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio da *práxis*, de uma forma interdisciplinar;
- Planejar e contemplar nos PPCs propostas de práticas pedagógicas que envolvam o planejamento coletivo e a integração entre disciplinas, a fim de institucionalizar essas ações interdisciplinares;
- Criar disciplinas específicas com conteúdos que contemplem a formação direcionada para a atuação do licenciado em Pedagogia dos Institutos Federais, ou seja, na Educação Profissional Tecnológica, modalidade de ensino da Educação Básica;
- Contemplar nos PPCs conteúdos que sanem as lacunas acerca de temática importantes, como gênero, raça, etnia, etc, ou seja, temas transversais, que estão sendo ocultados, muito embora sejam questões existentes nas atuais propostas curriculares dos CPe do IFC;
- Continuar refletindo, estudando e analisando a formação inicial de professores e o Curso de Pedagogia, buscando o desenvolvimento de um currículo para o CPe mais próximo das reais necessidades de formação dos(as) professores(as) que atuarão na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em espaços escolares e não escolares.

Nessa direção, conclui-se ser de suma importância a elaboração e proposição de uma proposta de formação de professores que crie as condições para a renovação do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Por isso, além de apresentar proposições e de expressar o que foi pesquisado de acordo com cada questão de pesquisa, sugerem-se, de forma não pretenciosa, alguns temas para novas pesquisas acerca da temática e do objeto deste estudo, a saber:

- Um estudo que contemple análises acerca das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes no contexto dos CPe do IFC;
- Um estudo do perfil dos professores atuantes nos CPe do IFC, que analise a formação acadêmica e profissional, a coordenação e atuação em projetos de pesquisa e extensão, a participação em grupos de pesquisa, a formação para atuação nas práticas e nas disciplinas que ministram esses docentes dos IFs;

- Um estudo que contemple análises das impressões dos discentes dos CPe do IFC e de seus egressos, acerca dos currículos e de suas propostas pedagógicas;
- Uma análise acerca da identidade do licenciado em Pedagogia, em especial no contexto dos IFs;
- Uma análise mais aprofundada da relação entre disciplinas que contemplam a Prática como Componente Curricular, os estágios e sua relação com as demais disciplinas;
- Uma análise do desenvolvimento profissional dos egressos dos CPe do IFC, para refletir e estudar sua inserção e atuação na Educação Básica, nos espaços escolares e não escolares;
- Pesquisar e analisar como acontecem as práticas de planejamento compartilhado entre professores e as atividades pedagógicas em disciplinas ministradas por dois ou mais professores, a exemplo do que ocorre nas disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos (de I a VIII), a fim de compreender as nuances das ações coletivas e de formação que ocorrem entre esses docentes, pois práticas assim contribuem para a ação dialógica, mais participativa, por isso mesmo, menos individualista, estandardizada e funcionalista, mais baseada no diálogo entre iguais e também entre todos os que têm algo a dizer e a contribuir com a pessoa que ensina e aprende;
- Analisar as consequências e a formação desenvolvida nos estágios supervisionados a partir da reestruturação dos currículos dos CPe, ocasionada pela implantação dos Programas de Residência Pedagógica nas IES, fazendo um comparativo entre as formações desenvolvidas nas IES que implantaram a Residência Pedagógica e as que não se submeteram ao programa, mostrando resistência às suas propostas, bem como entre o vínculo de suas propostas (PCC) à BNCC e a proposição de metodologia de estágio imposta pela Residência Pedagógica;
- Analisar os processos internos de resistência contra o Programa de Residência Pedagógica ocorridos em IES que ofertam cursos de licenciatura, tendo em vista a exigência de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso, conforme expresso na Base Nacional Comum Curricular;
- O desenvolvimento de uma pesquisa com o objetivo de analisar os novos currículos dos Cursos de Pedagogia motivados pelo vínculo das IES aos editais da Capes, relativos aos programas Pibid e Residência Pedagógica, a fim de constatar prováveis

mudanças nos estágios supervisionados desses cursos, ou seja, na formação inicial de professores para a Educação Básica;

- Uma análise dos currículos dos Cursos de Pedagogia no tocante à reestruturação proporcionada pela legislação vigente, especialmente o PNE 2014-2024, que, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, passou a determinar a curricularização da extensão, impondo às IES a obrigatoriedade de destinar no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação, até o ano de 2024, a programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;
- A realização de um estudo sobre as atualizações necessárias à reestruturação das atuais DCNCLPe, a partir das mudanças ocorridas na Educação Básica, como por exemplo, a legislação que tornou obrigatória a matrícula de crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos.

Em consequência, nas pesquisas acerca dos currículos e da formação de professores que comtemplem os Cursos de Pedagogia, há de se destacar a importância da construção de Projetos Pedagógicos de Curso, que estejam em consonância com as reais necessidades de formação do licenciado em Pedagogia, considerando-se algumas indagações que ainda fazem a pesquisadora respirar curiosidades acerca da temática, tais como: o que sabermos sobre os professores que formam os futuros professores? Quem são os professores formadores dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia desse país? Os professores formadores sabem realizar em suas ações pedagógicas a *práxis*, ou seja, a verdadeira relação entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão? Como construir práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores que envolvam o planejamento coletivo e dialógico? Qual é o papel da docência na formação do licenciado em Pedagogia e sua contribuição para a ação pedagógica nas escolas? Como devemos compreender o currículo e os processos de desenvolvimento curricular propostos para os cursos de licenciatura e para o CPe a partir das DCNCLPe (2006) e das DCNFP (2015)? Quais serão as consequências para a formação inicial de professores, trazidas pelo Programa de Residência Pedagógica, instituído para mudar a configuração dos PPCs, em especial na organização de seus currículos, a fim de adequá-los à BNCC? Como planejar, elaborar e executar projetos de formação de professores que superem o hiato entre teoria e prática, assim como a distância entre as IES formadora e as escolas? Como incorporar, nos

programas de formação de professores, conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino?

As perguntas propostas servem para instigar outros pesquisadores, como um convite para futuras pesquisas, pois se tem a compreensão de que é no coletivo que ocorre o real desenvolvimento profissional dos sujeitos professores dos cursos de licenciatura e dos futuros professores. Portanto, as análises desenvolvidas neste estudo revelam os limites e as tensões a que as propostas objetivadas estão condicionadas, sendo de suma importância para o campo da formação de professores pesquisar e escrever acerca dos objetos que o circundam.

Compreende-se, também que, na elaboração de propostas pedagógicas, ou seja, dos Projetos Pedagógicos de Curso, a participação das ações dos Núcleos Docentes Estruturantes e dos Colegiados de Curso são essenciais, pois o planejamento colaborativo e coletivo entre os professores do curso e os discentes constantemente carece de avaliação e reelaboração.

Em síntese, por meio dos dados da pesquisa, evidenciou-se que, na nossa perspectiva, a solução para uma formação mais integral dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil não está na justaposição dos conteúdos cognitivos específicos da área de formação aos conteúdos didáticos-pedagógicos, mas, sim, numa *práxis* pedagógica e curricular que dê conta de formar um profissional que consiga atuar de forma significativa nos reais problemas de ensino e aprendizagem enfrentados pelos estudantes da Educação Básica em nosso país.

Assim, defende-se que a oferta de Cursos de Pedagogia públicos, gratuitos, presenciais e de qualidade, no contexto dos IFs, traz contribuições significativa para a sociedade e, em consequência, para a constituição do currículo e das propostas pedagógicas dos CLPe de todo país, facultando o acesso de uma camada da população a cursos de licenciatura e contribuindo com a formação inicial de professores que atuarão na Educação Básica desse país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. **O Curso de Pedagogia em Santa Catarina**: a história de criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960, 2006. 262 f.; Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

ALBUQUERQUE, M. H. de. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia, 2013. 198f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

ALVES, N. Formação de Docentes e Currículos para Além da Resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/uKdCh7>. Acesso em: 27 set. 2017.

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

APPLE. M. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

APPLE. M. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. *et al*. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução: Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO *et al*. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica!** Não à BNCC!. [S.l: s.n], 6 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2uYlnrV>. Acesso em: 10 jun. 2018.

AZEVEDO, L. A. de. **De Cefet a Ifet**. Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: Gênese de Uma Nova Institucionalidade? 2011. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BARBOSA, A. T.; CASSIANI, S. A Prática como Componente Curricular em um Curso de Formação de Professores de Biologia: sentidos e possibilidades. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (Orgs.) **Prática como Componente Curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis, SC: NUP/CED, 2017. p. 19-38.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Oiv0d3>. Acesso em: 12 maio 2017.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: **Mágia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 222-232.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÃOES. Banco de dado sobre produções acadêmicas de variadas áreas do conhecimento. [S.l], 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRANDT, A. G. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico):** um estudo a partir das vozes dos educadores do IFC – *Campus* Rio do Sul. 2014. 457f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRANDT, A. G.; LIMA, E. Base Nacional Comum Curricular: disputa na produção de conhecimento. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – FAED - UNEMAT**, v. 28, p. 57-73, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2uXDjTr>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 15 abr. 1931, p. 5800. Disponível em: <https://goo.gl/S2BEiL>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 mar. 1939, seção 1, p. 7929. Disponível em: <https://goo.gl/zVe9yH>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Reorganiza o Ensino Comercial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 31 dez. 1942, seção 1, p. 19217. Texto original. Disponível em: <https://goo.gl/DCimrA>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://goo.gl/nojDLW>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968, p. 10369, retificado em 3 dez. 1968, p. 10433. Texto integral e alterações posteriores. Disponível em: <https://goo.gl/LG67wu>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, n. 191-A, 5 out. 1988, p. 1. Disponível em: <https://goo.gl/SpRXiv>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 8.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <https://goo.gl/eMj3gH>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 dez. 1999, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2000, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008, p. 5. Disponível em: <https://goo.gl/wnRK19>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008, p. 1. Dispónível em: <https://goo.gl/vLh8iK>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008, p. 3. Disponível em: <https://goo.gl/DR4VwM>. Acesso em: 24 maio 2018

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jun. 2009, p. 1. Disponível em: <https://goo.gl/jEKK7w>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF Brasília, 5 abr 2013, p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2AnXFdU>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014b, p. 1, edição extra. Disponível em: <https://goo.gl/GeP83k>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 133**, de 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <https://goo.gl/JHXcnR>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 15, de 2 de fevereiro 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 maio 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2N1v1Fd>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962a. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, **Documento** nº 11, 1963. p. 59-65.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 62/1962c. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, **Documento** nº 11, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969a. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documento**, nº 100, 1969a. p. 101-179.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969b. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documento**, nº 100, 1969b. p. 113-117.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p. 50. Disponível em: <https://goo.gl/rK3gz6>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001b. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/rK3gz6>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001, e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <https://bit.ly/2oUVd62>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31 Disponível em: <https://bit.ly/2gPm8PY>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9 Disponível em: <https://bit.ly/2MjLDn0>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares da pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 maio 2015. Disponível em: <https://goo.gl/qf4hX6>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/uzdAz5>. Acesso em: 12 jan. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006b. Diretrizes curriculares da pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006b, seção 1, p. 11. Disponível em: <https://goo.gl/zp9Cpc>. Acesso em: 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 1**, de 27 de janeiro de 2015a. Proposta de revisão da Resolução CNE/CP nº 2, de 16 de maio de 2011, que dispõe sobre a aplicação do disposto no artigo 24 da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/GuFY7N>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <https://goo.gl/9UBndY>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015c. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <https://bit.ly/2HHTkR7>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes** – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: PDE/Setec, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: [s.n], 2014a. Disponível em: <https://goo.gl/UyUhRt>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. **e-MEC**. Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 6 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Avalia e reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos, a fim de subsidiar políticas públicas. Brasília, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/T1WjnF>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/33Z8bP>. Acesso em: 23 nov. 2013.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, E (Org.). **Os Institutos Federais** – Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 33-45.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003a.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003b. Disponível em: <https://bit.ly/2LJ49bp>. Acesso em: 4 jan. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. Home Page institucional. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Chamada Pública para apresentação de Propostas**. Edital nº 7/2018. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/2v4iWEb>. Acesso em: 10 jun. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de Residência Pedagógica. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Edital nº 7/2018. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/2v4iWEb>. Acesso em: 10 jun. 2018.

COSTA, L. J. de O. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: das proposições oficiais às propostas curriculares. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. 2011.

CRUZ, G. B. da; AROSA, A. de C. de C. A formação do pedagogo docente no Curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l], v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

CRUZ, G. B. da; HOBOLD, M. Práticas formativas de professores de cursos de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP, 2016. v. 1, p. 237-262.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2OmCFHa>. Acesso em: 6 fev. 2016.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/mVny8q>. Acesso em: 5 fev. 2017.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 5 nov. 2016.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP/ Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, Organizações Multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES. *Home page* institucional do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior Brasileiro. Consulta, cadastro e informações. Brasília, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/JrQ1FJ>. Acesso em: 10 set. 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade Postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A. Curso de licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, dez. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/F1dqeJ>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al*. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-239, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/5qqYcd>. Acesso em: 14 jan. 2016.

HYPOLITO, A. M.; IVO, A. A. Currículo e Educação Profissional: uma proposta curricular para o proeja em análise. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 201-233, jan./abr. 2011.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Blumenau. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Blumenau, 2016. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Blumenau. **História do Campus Blumenau**. Blumenau, dezembro de 2017. Disponível em: <https://goo.gl/cFmNc7>. Acesso em: 10 jan. 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Camboriú, 2011. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Campus Camboriú. **Regulamento da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos e Trabalho de Curso** - TC (2011). Cidade, 2011. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Normatização da Prática como Componente Curricular** (2011). Camboriú, 2017a. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Campus Camboriú. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Camboriú, 2017b. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Regulamento da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos e Trabalho de Curso** - TC (2017). Camboriú, 2017c. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Regulamento das atividades de estágio do Curso de Licenciatura em Pedagogia** (2017d). Camboriú, 2017d. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Sobre a Instituição**. Camboriú, [2017a]. Disponível em: <https://goo.gl/wycxTx>. Acesso em: 10 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Histórico**. Camboriú, [2017b]. Disponível em: <https://goo.gl/xffyz7>. Acesso em: 10 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Rio do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rio do Sul, 2015. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Campus Rio do Sul. **Histórico do *Campus***. Rio do Sul, [2016]. Disponível em: <https://goo.gl/fkN8GG>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Videira. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**.Videira, 2012. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Videira. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**.Videira, 2017. (mimeo).

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Videira. **Conheça o *Campus***. Videira, [2018a]. Disponível em: <https://goo.gl/jHHqww>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Campus Videira. **Fotos do *Campus***. Videira, [2018b]. Disponível em: <https://goo.gl/nKZLa2>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 57/IFC/CONSUPER/2012**. Organização Didática dos Cursos Superiores. Blumenau, 2012. Disponível em: <www.ifc.edu.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 43/CONSUPER/2015**. Altera a Organização Didática dos Cursos superiores. Blumenau, 2015. Disponível em: <www.ifc.edu.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Reitoria. **Projeto Político-Pedagógico Institucional - PPI**. Blumenau, 2009. Disponível em: <www.ifc.edu.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Reitoria. Resolução nº 57. **Dispõe sobre o regulamento das Atividades Curriculares Complementares (ACC) no âmbito do IFC**. Blumenau, 2013. Disponível em: <www.ifc.edu.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau, 2014. Disponível em: <www.ifc.edu.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Reitoria. Resolução nº 27. **Dispõe sobre o regulamento das Atividades Curriculares Complementares (ACC) no âmbito do IFC**. 2016. Disponível em: <www.ifc.edu.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável por realizar avaliações, exames e indicadores para subsidiar as políticas públicas educacionais do Brasil. *Home page* institucional. Banco de dados. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2017.

KRAMER, S. **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 6. ed. 2011. p. 127- 158.

LIMA, F. B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2012.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 332f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

LOIO, M. P. **Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos anos iniciais: o caso do curso de pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú**. 2014. 260f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51 -76.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l], n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr., 2011.

MAY, T. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

MAY, T. Pesquisa Documental: escavações e evidências. In: _____. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004b. p. 205-230.

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2015.

MELLO, G. N. **Social-democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo: Cortez, 1990.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (re)visão Radical. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/fSRX7P>. Acesso em: 5 abr. 2013.

MENEZES, L. C. (Org.) **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996. Coleção Formação de Professores.

MORAES, J. C. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FACED/UFRGS**: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o improviso e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

MOREIRA, A. L. **As Diretrizes Curriculares Nacionais na Prática de um Curso de Pedagogia**: Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/NcJA1t>. Acesso em: 24 set. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (Orgs.). **Prática como Componente Curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis, SC: NUP/CED, 2017.

NETO, A. R. de S. Em busca de uma identidade: o curso de pedagogia da UFG. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia**, Jataí, GO, v. 1, n. 1, p. 1-21, jan./jul. 2005.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 13-33.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, I. B.; FRANGELLA, R. de C.; MACEDO, E. **Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo**. [S.l], 2017. Disponível em: <https://goo.gl/4TXYr5>. Acesso em: 6 set. 2017.

OLIVEIRA, M. C. A. de; BRITO, L. D. Por entre as Palmas desse lugar... A Prática como Componente Curricular dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Duas Universidades Estaduais do Nordeste. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (Orgs.). **Prática como Componente Curricular:** que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis, SC: NUP/CED, 2017. p. 87-106.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais** – Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis. 3. ed. Porto: Porto, 2001.

PACHECO, J. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006.

PACHECO, J. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l], v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. Cortez, 2012.

PEREIRA, B.; MOHR, A. A Prática como Componente Curricular na Perspectiva de Professores Universitários de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (Orgs.). **Prática como Componente Curricular:** que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis, SC: NUP/CED, 2017. p. 193-210.

PESSOA, F. Passa Borboleta. In: CAEIRO, A. **Poemas de Alberto Caeiro**. 10. ed. Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1993. p. 64.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010

PIMENTA, S. G. *et al*. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível: <https://goo.gl/YjLp41>. Acesso em: 24 maio 2018

PINAR, W. **O que é a teoria do Currículo?** Portugal: Porto, 2007.
PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, M. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor**: formação, saberes e problemas. Portugal: Porto, 2014. p. 93-104.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/ucpeqJ>. Acesso em: 7 out. 2016.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio**: soluções emergenciais e estruturais. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/4hVxjM>. Acesso em: 24 maio 2018.

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

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/GJXWSZ>. Acesso em: 17 set. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 171- 183.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l], v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós-1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, [S.l], Ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/x7i2Qu>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SCHINEIDER, S. **Pedagogia**: uma oração subordinada. 2015. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z.; NARDI, E. L. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre políticas curriculares e a prática pedagógica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez. 2009.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO). Banco de dados. Biblioteca colaborativa para publicação de trabalhos científicos. [S.l], 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento do campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Orgs). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 71-89.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Cientifico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar Textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E.; MORAIS, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVÉRIO, L. E. R. Prática como Componente Curricular: desafios e possibilidades da integração da formação acadêmica com o campo profissional da docência. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (Orgs.). **Prática como Componente Curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis, SC: NUP/CED, 2017. p. 151-170.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/f3YkuE>. Acesso em: 23 maio 2016.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Umiversidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/rDV8tM>. Acesso em: 23 fev. 2016.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidade federais (2006-2015**). 2016. 400f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:<https://goo.gl/pKy81v>. Acesso em: 12 jan. 2016.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

THIESEN, J. Trajetórias da formação: movimentos de reformulação do currículo da Pedagogia da UFSC. **EntreVer** - Revista das Licenciaturas, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 170-183, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/kLu4fd>. Acesso em: 20 jan. 2015.

TAVARES, M. G. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil**: o caso do IFC – *Campus* Rio do Sul. 2014. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da *práxis***. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org.). **Os Institutos Federais** – Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

VIEIRA, S. R. A trajetória do Curso de Pedagogia - de 1939 a 2006. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1. SEMANA DE PEDAGOGIA, 20. Carcavel/PR, 11-13 nov. 2008. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2008. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2LRLPtx>. Acesso em: 12 jan. 2015.

YOUNG, M. D. F. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

YOUNG, M. D. F. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Revista J. Curriculum Studies**, [S.l], v. 45, n. 2, p. 101-118, abr. 2013.

ZOTTI, S. A.; REISDOEFER, D. N. (Org.). **Tempos e Espaços de Formação docente e Inovação Pedagógica**. 1. ed. Blumenau: IFC, 2017. v. 500.

APÊNDICE A – OFÍCIO ENCAMINHADO AOS COORDENADORES(AS) DE CLPE

Florianópolis, 2 de junho de 2017

A Sr.ª Prof.ª Dr.ª Inge R. F. Suhr
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia
Instituto Federal Catarinense- IFC
***Campus* Blumenau**

Assunto: **autorização para realização de pesquisa documental**

Caro(a) Coordenador(a),

Ao cumprimentá-lo, venho, por meio desta, contatá-lo para solicitar autorização para que possamos realizar um trabalho de pesquisa documental em nível de doutoramento no *Campus* de Blumenau do IFC.

Sou acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O projeto de doutoramento que desenvolvo, intitulado **Cursos de Licenciatura em Pedagogia nos IFs: Limites e Possibilidades para a Formação de Professores**, está sendo orientado pela Prof.ª Dr.ª Márcia de Zouza Hobold.

A pesquisa tem por objetivo **analisar a atual constituição do currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia dos IFs da região Sul do Brasil, no que se refere aos limites e possibilidades para a formação, no contexto dos tensionamentos históricos do curso no Brasil.**

Pretende-se realizar, no *Campus* do IFC de Blumenau, no curso de Licenciatura em Pedagogia, uma pesquisa documental, através da análise dos PPCs selecionados, atas dos NDEs e Colegiados de Cursos da Pedagogia.

Cabe salientar que somente com a permissão dos coordenadores de curso, da Direção do Centro de Educação e dos professores é que se fará a coleta da documentação para a pesquisa.

Além dos documentos do Curso de Licenciatura em Pedagogia que já estão disponíveis *online*, solicitamos também o acesso aos

documentos dos setores pedagógicos, como PPCs, resoluções, regulamentos, regimentos e normatizações do CLPe, principalmente dos que tratam das análises de composição e estruturação do curso e do seu desenvolvimento curricular.

Caso Vossa Senhoria autorize a pesquisa nos *Campi*, faz-se necessário o preenchimento e assinatura da Declaração da Instituição (Anexo 1), exigência do PPGE da UFSC.

Ficamos no aguardo de sua manifestação para agendar visita e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

_____

Andressa Graziele Brandt
Doutoranda do PPGE/UFSC
Pedagoga, Supervisora Educacional e Professora do IFC – *Campus* Camboriú
E-mail: andressa.brandt@ifc.edu.br
Telefone: (47) 98883-6790

APÊNDICE B – PLANO ORGANIZATIVO DA ANÁLISE DOCUMENTAL DA PESQUISA

Quadro 26 – Documentos oficiais da legislação educacional dos CLPe no Brasil e documentos dos CLPe do IFC que serão analisados na pesquisa documental (continua)

Documento da Legislação Educacional	Tipo de Documento	Metodologia/ Técnica de Análise
1 Documentos da legislação educacional dos CLPe no Brasil.	**a)** Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Que cria o Curso de Pedagogia; **b)** Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE); **c)** Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE)**;** **d)** Resolução CFE nº 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia; **e)** Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares da Pedagogia; **f)** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura); **g)** Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	- Pesquisa documental; - Análise de conteúdo por meio das categorias elegidas.

Quadro 26 – Documentos oficiais da legislação educacional dos CLPe no Brasil e documentos dos CLPe do IFC que serão analisados na pesquisa documental (conclusão)

Documentos Oficiais do Contexto da Pesquisa	**Tipo de Documento**	**Metodologia/ Técnica de Análise**
2 Documentos oficiais dos CLPe do IFC	**a)** Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e suas matrizes curriculares; **b)** Resoluções internas; **c)** Organização didática dos cursos de graduação; **d)** PDI e PPI.	- Pesquisa documental; - Análise de conteúdo por meio das categorias elegidas.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

APÊNDICE C – PLANO ORGANIZATIVO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DOS IFS E IFC

Quadro 27 – Documentos oficiais da legislação educacional e institucionais dos IFS e do IFC que serão analisados na pesquisa documental

Documento da Legislação Educacional	**Tipo do Documetno**	**Objetivos**
1 Documentos da legislação educacional dos IFs	**a)** Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; **b)** Documento 'Um novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes'.	**a)** Compreender e explicitar os propósitos da criação, constituição dos IFs e a finalidade de oferta de cursos de licenciatura no contexto da EPT; **b)** Identificar a concepção de currículo e formação de professores que está expressa e que norteiam os cursos de graduação, licenciatura dos IF, em especial o CLPe.
Documentos Intitucionais	**Tipo de Documento**	**Objetivos**
1 Documentos institucionais do IFC	**a)** Planos Pedagógicos Institucionais (PPI); **b)** Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI).	**a)** Identificar e compreender as concepções pedagógicas e curriculares que fundamentam os CLPe do IFC; **b)** Identificar no planejamento institucional a possibilidade de ampliação da oferta do curso e de vagas no âmbito do contexto dos IFs.

Fonte: organizado pela autora (2017).

APÊNDICE D – PLANO ORGANIZATIVO DA ANÁLISE DOCUMENTAL DA PESQUISA

Quadro 28 – Documentos oficiais da legislação educacional dos CLPe no Brasil e documentos dos CLPe do IFC que serão analisados na pesquisa documental (continua)

Documento da Legislação Educacional	Tipo de Documento	Metodologia/ Técnica de Análise
1 Documentos da legislação educacional dos CLPe no Brasil	**a)** Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que cria o Curso de Pedagogia; **b)** Parecer nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE); **c)** Parecer CFE nº 252/1969; **d)** Resolução CFE nº 2/1969, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia; **e)** Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares da Pedagogia; **f)** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura); **g)** Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	- Pesquisa documental; - Análise de conteúdo por meio das categorias elegidas.

Quadro 28 – Documentos oficiais da legislação educacional dos CLPe no Brasil e documentos dos CLPe do IFC que serão analisados na pesquisa documental (conlusão)

Documentos Oficiais do Contexto da Pesquisa/E-mail do CLPe	**Tipo de Documento**	**Metodologia/ Técnica de Análise**
2 Documentos oficiais dos CLPe do IFC. E-mail: <https://goo.gl/qd1xAg> <http://videira.ifc.edu.br/pedagogia/> <http://ifc.edu.br/pedagogia/> <http://blumenau.ifc.edu.br/pedagogia/> <http://riodosul.edu.br/site/pedagogia/>	**a)** Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e suas matrizes curriculares; **b)** Resoluções e memorandos internos; **c)** Organização didática dos cursos de graduação; **d)** Pautas e atas das reuniões dos Núcleos Docentes Estruturantes (NBE) e Colegiados de Curso.	- Pesquisa documental; - Análise de conteúdo por meio das categorias elegidas.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 29 – Documentos oficiais da legislação educacional e institucionais dos IFS e do IFC que serão analisados na pesquisa documental

Documento da Legislação Educacional	Tipo do Documetno	Objetivos
1 Documentos da legislação educacional dos IFs	**a)** Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; **b)** Documento Um novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes.	**a)** Compreender e explicitar os propósitos da criação, constituição dos IFs e a finalidade de oferta de cursos de licenciatura no contexto da EPT; **b)** Identificar a concepção de currículo e formação de professores que está expressa e que norteiam os cursos de graduação, licenciatura dos IF, em especial o CLPe.
Documentos Intitucionais	**Tipo de Documento**	**Objetivos**
1 Documentos institucionais do IFC	**a)** Planos Pedagógicos Institucionais (PPI); **b)** Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI).	**a)** Identificar e compreender as concepções pedagógicas e curriculares que fundamentam os CLPe do IFC; **b)** Identificar no planejamento institucional a possibilidade de ampliação da oferta do curso e de vagas no âmbito do IFC.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

APÊNDICE E – UNIDADES, CATEGORIAS DAS FONTES PRIMÁRIAS E CATEGORIAS DAS FONTES SECUNDÁRIAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Quadro 30 – Unidades, categorias das fontes primárias para a análise de conteúdo (continua)

Quadro organizativo com as três unidades e categorias para a análise dos documentos legais referentes aos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil		
Unidades	**TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO**	**Categorias das Fontes Primárias**
Unidade I **Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia**		i) Total da carga horária na matriz curricular e tempo de integralização do curso; ii) Organização do período letivo de formação do curso e modalidade de matrícula presencial: (anual, semestral); iii) Período da oferta (matutino; vespertino; noturno; e ou período integral (matutino e vespertino); e iv) Tempo e espaço do desenvolvimento do currículo de formação: (dois anos e meio; três anos; três anos e meio; quatro anos; quatro anos e meio; cinco anos).

Quadro 30 – Unidades, categorias das fontes primárias para a análise de conteúdo (continuação)

Quadro organizativo com as três unidades e categorias para a análise dos documentos legais referentes aos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil		
Unidades	**TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO**	**Categorias das Fontes Primárias**
Unidade II **Forma e organização da estrutura do currículo**		i) Organização do desenho curricular (módulos; eixos; matriz curricular; componentes agrupados por área do conhecimento, outros); ii) Conhecimentos contemplados (matérias; conteúdos; componentes curriculares; quanto à presença do tripé docência-gestão-pesquisa; estágios; iii) Campos de atuação profissional para o egresso: professor da Educação Infantil; professor dos Anos Iniciais; atividades de técnico da educação; gestão; educação especial; habilitações; docência; iv) Titulação do curso: bacharelado; licenciatura; ou ambas após cursar as disciplinas pedagógica como didática, metodologia, estágio nas modalidades de formação, etc.
Unidade III **Componentes curriculares de formação**		- Componentes curriculares acadêmicos – dos fundamentos da educação; - Componentes curriculares teórico-práticas e metodológicas; - Componentes curriculares investigativos: da pesquisa; - Componentes curriculares da prática: dos estágios e em quais modalidades da formação; - Outros componentes curriculares contemplados na formação.

Quadro 30 – Unidades, categorias das fontes primárias para a análise de conteúdo (conclusão)

Quadro organizativo com as unidades e categorias que foram acrescentadas para a análise das propostas pedagógicas e curriculares dos Cursos de Pedagogia do IFC		
Unidades	**TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO**	**Categorias das Fontes Secundárias**
Unidade I **Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia** **Unidade II** **Forma e organização da estrutura do currículo** **Unidade III** **Componentes curriculares de formação**		i) estrutura administrativa do currículo: Matriz – disciplina; PCC; ii) forma de organização e estrutura do currículo: eixos e dimensões de formação; módulos; matrizes curriculares; relação teoria, prática e pesquisa; iii) componentes da formação do **núcleo de estudos básicos:** componentes acadêmicos – fundamentos da educação, os quais são de caráter teórico; componentes curriculares teórico-práticos e metodologias do **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos,** os quais tem foco na atuação do docente em sala de aula; **núcleo de estudos integradores**: componentes investigativos: da pesquisa, os quais tem foco em metodologia científica, produção de pesquisa e consequentemente de conhecimento, elaboração de projeto de pesquisa e trabalho de curso; componentes da prática: estágios, os quais em foco na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na gestão, em modalidades como: EJA, educação especial, educação do campo, quilombolas, classes hospitalares, etc.; demais componentes de formação: os quais serão identificados e não se encaixam dos demais componentes explicitados a cima.;

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

APÊNDICE F – CRONOGRAMA DA PESQUISA

Quadro 31 – Cronograma de execução da pesquisa para o ano de 2018 (continua)

Tarefas	Meses											
	Janeiro	**Fevereiro**	**Março**	**Abril**	**Maio**	**Junho**	**Julho**	**Agosto**	**Setembro**	**Outubro**	**Novembro**	**Dezembro**
1 Revisão da escrita do cap. I: • Objeto; • Problemática; • Objetivos: geral e específicos; • Questões de pesquisa; • Justificativa; • Metodologia; • Estrutura da Tese.	**X**	**X**										
2 Revisão da Escrita dos capítulos I, II e III e IV	**X**	**X**										
3 Continuidade do cap. IV e revisão	**X**	**X**										
4 Escrita inicial do cap. V	**X**	**X**										
5. Qualificação da pesquisa			**X**									

Quadro 31 – Cronograma de execução da pesquisa para o ano de 2018 (conclusão)

Tarefas	Meses											
	Janeiro	**Fevereiro**	**Março**	**Abril**	**Maio**	**Junho**	**Julho**	**Agosto**	**Setembro**	**Outubro**	**Novembro**	**Dezembro**
6 Ajustes e correções no texto por solicitação da banca de qualificação				X	X							
7 Finalização da escrita do cap. V				X	X	X						
8 Revisão da escrita da tese							X	X	X	X		
9 Defesa da tese											X	
10 Ajustes conforme solicitações da banca examinadora da defesa de tese												X
11 Entrega da Tese impressa no PPGE e na biblioteca da UFSC												X

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

APÊNDICE G – MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

Orientadora: Márcia de Zouza Hobold
Doutoranda: Andressa Graziele Brandt

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PESQUISA

Título da pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFC: UMA ANÁLISE ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA
Objeto de estudo: A formação de professores nos Cursos de Pedagogia no IFC.
Tese da pesquisa: No Instituto Federal Catarinense, cuja missão é "proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional", considera-se que na formação inicial de professores dos Cursos Pedagogia há a predominância de uma formação centrada nos aspectos do exercício prático da docência.
Lócus da pesquisa: Os *Campi* Camboriú, Videira, Blumenau e Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense, os quais ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia.
INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES No **campo institucional**, são os *Campi* do IFC que ofertam o CLPe no estado de SC, selecionados de acordo com os seguintes critérios: i) IFC por ser o IFs do Brasil com o maior número de CLPe na modalidade presencial; ii) Modalidade presencial do CPe; iii) Pesquisadora trabalha como pedagoga, supervisora educacional e professora da área de Pedagogia no IFC – *Campus* Camboriú, com licença remunerada para formação do doutoramento.

Quadro 1 – *Campi* do IFC que ofertam cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia cadastrados no sistema e-MEC

Nome	Sigla	Início	*Campus* ou Polo	Reitoria (UF)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	21/02/2011	Camboriú	Blumenau (SC)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	13/02/2012	Videira	Blumenau (SC)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	09/02/2015	Blumenau	Blumenau (SC)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	15/02/2016	Rio do Sul	Blumenau (SC)

Fonte: e-MEC (2016)[66].

APORTES METODOLÓGICOS

ABORDAGEM: Qualitativa

COLETA DE DADOS:

- Documentos da legislação educacional da formação de professores para a Educação Básica e do Curso de Pedagogia no Brasil;
- Documentos pedagógicos dos CLPe do IFC.

ANÁLISE DE DADOS:

Aproximação da **técnica de Análise de Conteúdo**.

Procedimentos (métodos), dois caminhos complementares:

A **pesquisa bibliográfica**: considerando o referencial teórico do campo da formação de professores, mais especificamente do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

[66] Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 2 abr. 2016.

A **pesquisa documental**:

- análise das **legislações nacionais do Curso de Pedagogia**:

* Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Criação do Curso de Pedagogia;

* Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE);

* Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE);

* Resolução CFE nº 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia;

* Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares da Pedagogia;

* Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura).

* Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

- análise dos **documentos norteadores do CPe do IFC**:

* Projeto Pedagógico de Curso - PPCs (2011, 2012, 2015, 2016);

* Regulamento e normatização das disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos da I a VIII – PPE e Trabalho de Curso - TC (2012, 2017);

* Normatização da Prática como Componente Curricular - PCC (2012; 2017);

* Regulamento das atividades de estágio do Curso de Licenciatura em Pedagogia;

* Regulamento das Atividades Curriculares Complementares (ACC) no âmbito do Instituto Federal Catarinense - IFC (2013, 2016);

* Organização acadêmica dos cursos Superiores de graduação do IFC (2012).

- análise dos **documentos norteadores dos IFs**:

* Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

* Documento “Um novo modelo de Educação Profissional Tecnológica”, da Setec), órgão vinculado ao MEC (BRASIL, 2010).

- análise dos **documentos norteadores do IFC**:

* Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFC (2014);

* Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI do IFC (2009).

TÉCNICA DE ANÁLISE PARA OS QUATRO MARCOS LEGAIS E PPCS DOS CLPE DO IFC:
Para a análise da legislação educacional e curricular referente aos quatro marcos legais do Curso de Pedagogia (CPe) no Brasil (1939-2006) as categorias de análise dos estudos Triches (2016). **1ª) Estrutura administrativa do Curso de Pedagogia:** i) total da carga horária na matriz curricular e na integralização do curso; ii) organização do período letivo de formação do curso (anual, semestral); iii) modalidade de matrícula presencial: anual ou semestral; iv) período da oferta (matutino, vespertino, noturno ou período integral – matutino e vespertino); e v) tempo e espaço do desenvolvimento do currículo de formação (dois anos e meio, três anos, três anos e meio, quatro anos; de quatro a cinco anos); **2ª) Forma e organização da estrutura do currículo:** i) organização do desenho curricular (módulos, eixos, matriz curricular, componentes agrupados por área do conhecimento, entre outros); ii) conhecimentos contemplados (matérias, conteúdos, componentes curriculares, presença do tripé docência-gestão-pesquisa e estágios); iii) campos de atuação profissional para o egresso: professor da Educação Infantil, professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atividades de técnico da educação, gestão, educação especial, habilitações e docência; iv) titulação do curso: bacharelado, licenciatura ou ambas, após frequência em disciplinas pedagógica como Didática, Metodologia, estágio nas modalidades de formação etc. **3ª) Matérias ou disciplinas de formação:** i) fundamentos da educação; ii) práticas e metodológicas; iii) pesquisa; vi) estágios e em quais modalidades; v) outras disciplinas contempladas na formação.
Para o estudo das matrizes curriculares os PPCs dos Cursos de Pedagogia (CPe) do IFC, as análises foram subsidiadas pelas categorias do estudo de Gatti e Barreto (2009), conforme expresso no Quadro 2: **Quadro 2** – Categorias e subcategorias de análise documental dos currículos dos CLPe do IFC
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS DOS CLPE DO IFC
1. Fundamentos teóricos da educação **Subcategorias:** 1.1Didática geral; 1.2 História da Educação; 1.3 Filosofia da Educação; 1.4 Sociologia da Educação; 1.5 Antropologia da Educação; 1.6 Psicologia da Educação; 1.7 Desenvolvimento e Aprendizagem;

1.8 Biologia e Educação; 1.9 Trabalho e Educação; 1.10 Teorias da Educação.
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais. Subcategorias: 2.1 Políticas Educacionais etc.
3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica **Subcategorias:** 3.1 Didática; 3.2 Fundamentos e Metodologia do Ensino; 3.3 Tecnologias em Sala de Aula; 3.4 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem; 3.5 Organização do Processo de Aprendizagem; 3.6 Prática de Ensino, Jogos e Brincadeiras; 3.7 Alfabetização e Letramento.
4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados **Subcategorias:** 4.1 Docência na EJA; 4.2 Docência na Educação Infantil; 4.3 Práticas Inclusivas em Sala de Aula; 4.4 Docência em espaços não escolares; 4.5 Docência na Educação Especial; 4.6 Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 4.7 Gestão Educacional.
5. Outros saberes. **Subcategorias:** 5.1 Temas transversais; 5.2 Novas tecnologias; 5.3 Religião 5.4 Libras; 5.5 Violência; 5.6 Adolescência; 5.7 Educação a Distância (EaD); 5.8 Gênero; 5.9 Sexualidade; 5.10 Etnia; 5.11 Introdução à Pedagogia;

5.12 Diversidade; 5.13 Educação Hospitalar.
6. Pesquisa e trabalho de curso (TC) **Subcategorias:** 6.1 Metodologia Científica; 6.2 Pesquisa e Processos Educativos; 6.3 Escrita Acadêmica; 6.4 Pesquisa e Educação.
7. Atividades complementares. **Subcategorias:** 7.1 Atividades integradoras: 7.2 Atividades Científico-Culturais; 7.3 Atividades Complementares; 7.4 Estudos Independentes; 7.5 Seminário; 7.6 Atividades Culturais.
8. Estágios[67] **Subcategorias:** 8.1 Estágio na Educação Infantil; 8.2 Estágio no Ensino Fundamental; 8.3 Estágio gestão; 8.4 Estágio nas modalidades da Educação Básica.
Fonte: Elaboração própria a partir de Gatti e Barreto (2009).
QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA Como se evidencia a concepção de formação de professores nos Cursos de Pedagogia do IFC, tendo em vista o estudo das matrizes curriculares, do projeto pedagógico e dos documentos norteadores, consubstanciado pelos marcos históricos do Curso de Pedagogia no Brasil?

[67] A categoria **8. Estágios** e suas **subcategorias** foi acrescentada às análises pela importância desse eixo de formação nos CPe pesquisados. O estudo de Gatti e Barreto (2009), não contempla no quadro de análise a categoria Estágios e suas respectivas subcategorias, pois a autora faz uma análise separada dessa categoria pela sua especificidade e importância na formação dos licenciandos. No nosso estudo achamos pertinente incluir a categoria Estágios e suas respectivas subcategorias.Elas foram acrescentadas às análises em razão da importância desse eixo de formação para os CPe pesquisados.

OBJETIVO GERAL

Compreender, por meio da análise das matrizes curriculares dos quatro projetos pedagógicos de curso e dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia do IFC, a concepção de formação de professores que norteou a elaboração dos documentos institucionais desse Curso de Pedagogia, bem como as aproximações, distanciamentos e complementaridade com os quatro marcos de formação dos docentes, desde 1939.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revelar como se constituiu a oferta de Cursos de Licenciatura em Pedagogia no IFC, um contexto institucional que não tinha tradição na formação inicial de professores;
- Identificar a concepção de formação de professores que permeia a matriz curricular e os documentos norteadores do Curso de Pedagogia do IFC;
- Correlacionar as matrizes curriculares e os PPCs dos Cursos de Pedagogia do IFC com os quatro marcos legais da formação de professores (desde 1939), para perceber aproximações, distanciamentos ou complementaridade;
- Analisar as matrizes curriculares, com ênfase nas ementas das disciplinas, para evidenciar o que vem sendo proposto para a formação dos professores nos Cursos de Pedagogia;
- Apresentar proposições, caso sejam necessárias, para o processo de formação dos licenciandos dos Cursos de Pedagogia.

QUESTÕES DE PESQUISA

- Como ocorreu a constituição do Curso de Pedagogia no IFC e qual o objetivo dos cursos de formação inicial de professores no contexto desse Instituto Federal?
- Qual é a concepção de formação de professores que permeia e está expressa nos documentos norteadores dos Cursos de Pedagogia do IFC?
- Quais são as aproximações, os distanciamentos e as complementaridades entre as matrizes curriculares, os PPCs dos Cursos de Pedagogia do IFC e os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil?
- Como está sendo proposta a formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia do IFC?
- Quais seriam as proposições, caso sejam necessárias, para o processo de formação dos licenciandos dos Cursos de Pedagogia?

Orientanda Andressa Graziele Brandt

APÊNDICE H – DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES

Quadro 32 – Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campus* Camboriú (continua)

Disciplinas / Ementa	Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
Pesquisa e Processos Educativos I **Ementa**: tipos de conhecimento. Método científico. Produção e socialização do conhecimento. Caracterização do campo de pesquisa em educação. Trabalhos acadêmicos e normas para apresentação – Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Inserção na pesquisa educacional em campo de atuação profissional.	60h 1º semestre	4	30
Pesquisa e Processos Educativos II **Ementa**: epistemologia da pesquisa em educação. Trajetória e tendências da pesquisa em educação no Brasil. Aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa, incluindo o estado do conhecimento. Inserção no campo da pesquisa em educação.	90h 2º semestre	6	30
Pesquisa e Processos Educativos III **Ementa**: o sujeito pesquisador e os sujeitos da pesquisa em educação. Inserção na realidade educacional em espaços formais e não formais de educação. Procedimentos de pesquisa em educação.	60h 3º semestre	4	30

Quadro 32 – Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campus* Camboriú (conclusão)

Disciplinas / Ementa	Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
Pesquisa e Processos Educativos IV **Ementa**: fundamentos para o planejamento da pesquisa em educação. Inserção na realidade educacional em espaços formais e não formais de educação. Sistematização da pesquisa em educação.	60h 4º semestre	4	30
Pesquisa e Processos Educativos V **Ementa**: fundamentos para o planejamento da pesquisa em educação. A ética na pesquisa educacional. Sistematização da pesquisa em educação.	60h 5º semestre	4	30
Pesquisa e Processos Educativos VI **Ementa**: sistematização da pesquisa em educação. Fundamentos e orientação prático-científica sobre organização e interpretação da pesquisa.	60h 6º semestre	4	30
Pesquisa e Processos Educativos VII **Ementa**: fundamentos e orientação prático-científica sobre organização e interpretação, coleta e análise de dados da pesquisa. Elaboração do Trabalho de Curso.	60h 7º semestre	4	30
Pesquisa e Processos Educativos VIII **Ementa**: finalização e defesa do Trabalho de Curso.	90h 8º semestre	6	30

Fonte: Adaptado pela autora da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC, *Campus* Camboriú (IFC CAMBORIU, 2011a, 2017b).

APÊNDICE I – OS QUATRO DESENHOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continua)

	Primeiro desenho	**Segundo desenho**	**Terceiro desenho**	**Quarto desenho**
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Legislação Oficial	Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939	- Parecer CFE nº 251/62; - Antiga LDBEN, Lei nº 4.024/196; - Resolução do CFE nº 62. Obs.: a partir de 1962, o CPe passou a ser regulamentado pela Resolução CFE nº 62, que incorporou o Parecer nº 251/62. Tendo como relator o conselheiro Valnir Chagas.	- Lei nº 5.540/1968, a Lei da Reforma Universitária; - Parecer CFE nº 252/1969; - Resolução CFE nº 2/1969. (Ambos de autoria de Valnir Chagas) - LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	- A partir da LDB/1996; - Parecer nº 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo MEC em 10 de abril de 2006; - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura).

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continuação)

	Primeiro desenho	**Segundo desenho**	**Terceiro desenho**	**Quarto desenho**
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Tempo de Duração	três anos = Bacharelado + um ano = Licenciado	Fixa o mínimo de quatro anos	A carga horária do curso poderia ser desenvolvida em tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h).	- Não ficou estipulado um tempo mínimo ou máximo de realização, e sim o cumprimento da carga horário total para a integralização do curso, considerando, anualmente, os 200 dias de letivos, ou seja, 100 dias letivos no primeiro e 100 dias letivos no segundo.
Titulação do Curso	Bacharelado em Pedagogia (três anos) e Licenciatura em Pedagogia (+ um ano)	- Bacharelado e - Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continuação)

	Primeiro desenho	**Segundo desenho**	**Terceiro desenho**	**Quarto desenho**
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Carga Horária Mínima	Não tem estipulado	Não tem estipulado	- Carga horária da parte comum + a carga horária da parte diversificada. Foram fixadas para as habilitações, inclusas a graduação: 2.200h para a graduação e complementação 1.100h para habilitações.	De **3.200h** de efetivo trabalho acadêmico, **divididas** em **2.800h** de atividades formativas; **300h** de estágio supervisionado no decorrer do curso; e **100h** de atividades teórico-práticas de aprofundamento.
Área de Atuação	- Técnico em educação; - Professor dos Anos Iniciais e da Educação Infantil; - Professor do Curso Normal; - O licenciado também poderia ser professor de Filosofia, História e Matemática; - Cargos técnicos nas escolas e no Ministério da Educação.	- Trabalhadores intelectuais para os cargos de técnicos da educação do MEC; - Professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal.	- Trabalhadores para as cinco 'habilitações' de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares e formação de professores para o Ensino Normal, fragmentando a formação do pedagogo.	- O pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na "Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos"

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continuação)

	Primeiro desenho	Segundo desenho	Terceiro desenho	Quarto desenho
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Organização do Currículo	- **Currículo fechado, definido e prescrito pela legislação** Matérias definidas para o desenvolvimento do **esquema 3+1**. **Três anos** para o estudo das disciplinas específicas e **um ano** para a formação didática. **1º ano**:.Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional;	- Currículos organizado por seis matérias definidas, mas não havia uma organização estipulava previamente das matérias que delas deveriam ser cursadas em cada série; **Onze matérias opcionais (escolha de duas)**	- Foi instituído no currículo da referida licenciatura uma parte comum para dar conta das disciplinas dessa base e outra parte diversificada, constituída por disciplinas de diversas modalidades de capacitação, para formar os estudantes nas habilitações estabelecidas; - Parte comum com seis matérias previamente definidas; - Parte diversificada (com a proposição de cinco habilitações e a escolha de duas especialidades); - Organizado em componentes curriculares para a parte comum do CLPe e por componentes curriculares específicos da cada habilitação.	- Conforme a definição da IES que ofertará o curso. O curso passou a ter seu desenvolvimento curricular, expresso em **módulos, eixos, matriz curricular, componentes etc.** Sobre o modo de organizar a estrutura do curso a CNE/CP nº 1/2006 prevê, no art. 6º, três núcleos: **1 Estudos básicos;** **2 Aprofundamento e diversificação de estudos;** **3 Estudos integradores para enriquecimento curricular.**

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continuação)

	Primeiro desenho	Segundo desenho	Terceiro desenho	Quarto desenho
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Organização do Currículo	**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. Vê-se a **Psicologia Educacional** nos três anos do curso. Em seguida, **História da Educação e Administração Escolar**, em dois anos do curso. As demais apenas em um ano.			

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continuação)

	Primeiro desenho	Segundo desenho	Terceiro desenho	Quarto desenho
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Organização do Currículo	A composição do **Curso de Didática**, com duração de um ano, era a seguinte: **Didática Geral**; **Didática Especial**; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar. Para o bacharel em Pedagogia obter o título de licenciado, **bastava cursar Didática Geral e Didática Especial,** já que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado.			

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continuação)

	Primeiro desenho	Segundo desenho	Terceiro desenho	Quarto desenho
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Concepção de Formação	Com base nos contextos históricos analisados acima, evidencia-se uma concepção de formação e de desenvolvimento curricular pautada em um modelo propedêutico e retórico, uma concepção de formação tradicional cujo currículo era fundamentado em uma racionalidade tecnocrática. Concepção voltada para o mercado de trabalho para formar o técnico da educação no bacharelado e, após um ano de Didática, o professor licenciado.	Formação de caráter nitidamente tecnicista, focada no mercado de trabalho.	O segundo e o terceiro modelos eram muito semelhantes entre si e apresentavam poucas mudanças na concepção de sua formação e na forma de seus desenhos curriculares, os quais estavam fortemente direcionados para formação do pedagogo para o mercado de trabalho por meio das habilitações técnicas profissionais.	Tem como base a docência e uma concepção sócio-histórica defendida por entidades educacionais como a Anfope.

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (continuação)

	Primeiro desenho	Segundo desenho	Terceiro desenho	Quarto desenho
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Concepção de Formação	"Nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método." (BISSOLLI DA SILVA, 2003, p. 13). Destacamos que, nesse período, haviam duas forças que permeavam as disputas dos motivos da criação do CPe, a saber: de um lado a proposta do Estado, articulada aos interesses da Igreja Católica; em oposição, o modelo de formação de professor escolanovista (SAVIANI, 2008).			

Quadro 33 – Elementos dos quatro desenhos curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil (conclusão)

	Primeiro desenho	**Segundo desenho**	**Terceiro desenho**	**Quarto desenho**
	1939	**1962**	**1969**	**2006**
Algumas Disputas e Tensionamentos	O contexto e motivo da sua criação, no final da década de 1990, como proposta do Estado, articulado a interesses da Igreja Católica, em oposição ao modelo de formação de professor escolanovista (EVANGELISTA, 2002; SAVIANI, 2008).	As críticas ao modelo de formação dos anos finais da década de 1960 e iniciais da década de 1970, que estimulavam a divisão hierárquica do trabalho escolar – docente *versus* especialistas (BISSOLLI DA SILVA, 2003; SAVIANI, 2008).	As disputas para definição da finalidade do curso, a partir de meados da década de 1980 até os dias atuais (LIBÂNEO, 1998, 1999, 2002; FREITAS, 1998, 2001, 2002a). Os debates quanto ao lócus da formação de professores para Educação Básica (Curso Normal Superior ou Curso de Pedagogia) na LDBEN/1996 (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; FREITAS, 1999, 2002a; SILVA, 2002)	Os projetos em disputa na construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia acerca da Pedagogia enquanto ciência da Educação; e a docência como foco da formação do licenciado em Pedagogia. (TRICHES, 2006, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2008; LIBÂNEO, 2005, 2006; SHEIBE, 2007; SAVIANI, 2007; MARIN, 2007).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

ANEXO A – FIGURA DA COMPOSIÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Fonte: IFC, 2017

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO *CAMPUS* CAMBORIÚ (2011, 2017) DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Quadro 34 – Matriz Curricular (2011) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (continua)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
1º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos - TC	60	4	30
	Antropologia	60	4	–
	Filosofia e Educação	60	4	–
	Pedagogia e Profissão Docente	60	4	–
	Leitura e Produção Textual	60	4	–
	Subtotal	**300**	**20**	**30**
2º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos - TC	90	6	30
	Educação, Sociedade e Trabalho	60	4	–
	Teoria de Desenvolvimento e Aprendizagem	60	4	–
	Teoria Educacionais e Curriculares	60	4	–
	Literatura e Educação	60	4	–
	Subtotal	**330**	**22**	**30**

Quadro 34 – Matriz Curricular (2011) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
3° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos - TC	60	4	30
	História da Educação	60	4	–
	Infância e Educação Infantil	60	4	–
	Educação e Direitos Humanos	60	4	–
	Linguística	60	4	–
	Corpo e Movimento	60	4	–
	Subtotal	**360**	**24**	**30**
4° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos - TC	60	4	30
	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	90	6	30
	Alfabetização e Letramento I	60	4	–
	Didática I	60	4	–
	Jogo, Brinquedo e brincadeira	60	4	–
	Subtotal	**330**	**22**	**60**

Quadro 34 – Matriz Curricular (2011) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
5° Semestre	Pesquisa e Processos Pesquisa e Educativos - TC	60	4	30
	Alfabetização e Letramento II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia da Matemática	90	6	30
	Didática II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	90	6	30
	Estágio I - Educação Infantil	75	5	–
	Subtotal	**435**	**29**	**90**
6° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos - TC	60	4	30
	Fundamentos Metodológicos em Artes	90	6	30
	Fundamentos Metodológicos das Ciências Sociais	90	6	30
	Libras I	60	4	–
	Educação Especial	30	2	–
	Políticas Públicas em Educação	60	4	–
	Estágio – Anos Iniciais	75	5	–
	Subtotal	**465**	**31**	**90**

Quadro 34 – Matriz Curricular (2011) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (conclusão)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
7º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos - TC	90	6	30
	Estatística	60	4	–
	Libras II	60	4	–
	Educação de Jovens e Adultos	60	4	–
	Diversidade e Inclusão Social	60	4	–
	Gestão Educacional	90	6	30
	Estágio – Modalidades em Educação Básica	75	5	–
	Subtotal	**465**	**31**	**60**
8º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos - TC	90	6	30
	Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	45	3	–
	Gestão Escolar	90	6	30
	Práticas Educacionais não escolares	60	4	–
	Ética e Bioética	60	4	–
	Estágio - Gestão	75	5	–
Subtotal		**420**	**28**	**60**
Atividades Curriculares Complementares		**105**	–	–
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		**3210**		

Fonte: Matriz elaborada a partir do PPC do *Campus* Camboriú (IFC CAMBORIU, 2011a).

Quadro 35 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (continua)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
1º Semestre	Antropologia	60	4	–
	Filosofia da Educação	60	4	–
	Leitura e Produção Textual	60	4	–
	Pedagogia e Profissão Docente	60	4	–
	Pesquisa e Processos Educativos I	60	6	30
	Subtotal	**300**	**22**	**30**
2º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos II	60	6	30
	Educação, Sociedade e Trabalho	60	4	–
	Psicologia da Educação	60	4	–
	História da Educação	60	4	–
	Literatura e Educação	30	2	–
	Infância e Pedagogia	60	4	–
	Subtotal	**330**	**24**	**30**
3º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos III	60	6	30
	Teorias Educacionais e Curriculares	60	4	–
	Infância e Educação Infantil	60	4	–
	Linguística	60	4	–
	Linguagem, Corpo e Movimento	60	4	–
	Subtotal	**300**	**22**	**30**

Quadro 35 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
4° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos IV	60	6	30
	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	60	6	30
	Fundamentos em Matemática	30	2	–
	Alfabetização e Letramento I	60	2	–
	Didática I	60	4	–
	Jogo, Brinquedo e brincadeira	60	4	–
	Subtotal	**330**	**26**	**60**
5° Semestre	Pesquisa e Processos Pesquisa e Educativos V	60	6	30
	Alfabetização e Letramento II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia da Matemática	60	6	30
	Didática II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	60	6	30
	Estágio Supervisionado - Educação Infantil I	105	7	–
	Subtotal	**405**	**33**	**90**
	Pesquisa e Processos Educativos VI	60	6	30
	Fundamentos e Metodologia em Artes	60	6	30

Quadro 35 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
6° Semestre	Fundamentos e Metodologia da História	75	5	15
	Fundamentos e Metodologia da Geografia	75	5	15
	Políticas Públicas em Educação	60	4	–
	Estágio Supervisionado – Educação Infantil II	60	4	–
	Subtotal	**390**	**30**	**90**
7° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VII	60	6	30
	Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60	4	–
	Gestão Educacional	60	6	30
	Libras	60	4	–
	Modalidades da Educação Básica I	60	4	–
	Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino	105	7	–
	Subtotal	**405**	**31**	**60**
8° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VIII	30	2	30
	Optativa	30	2	–
	Gestão Escolar	60	5	15
	Modalidades de Educação Básica II	60	4	–

Quadro 35 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Camboriú (conclusão)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
8° Semestre	Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais do Ensino	105	7	–
	Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação	60	4	–
	Subtotal	**345**	**24**	**45**
TOTAL:		**2805 (2.400 + 405 estágio)**	–	–
Atividades Curriculares Complementares		**200**	–	–
Prática como Componente Curricular (PCC)		–	–	**405**
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		**3.410**		

Fonte: Matriz elaborada a partir do PPC do *Campus* Camboriú (IFC CAMBORIÚ, 2017b).

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO *CAMPUS* VIDEIRA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Quadro 36 – Matriz Curricular (2012) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (continua)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
1° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos I - TCC	60	4	30
	Antropologia	60	4	–
	Filosofia e Educação	60	4	–
	Pedagogia e Profissão Docente	60	4	–
	Leitura e Produção Textual	60	4	–
	Subtotal	**300**	**20**	**30**
2° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos II- TCC	90	6	30
	Educação, Sociedade e Trabalho	60	4	–
	Teoria de Desenvolvimento e Aprendizagem	60	4	–
	Teoria Educacionais e Curriculares	60	4	–
	Literatura e Educação	60	4	–
	Subtotal	**330**	**22**	**30**
3° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos III- TCC	60	4	30
	História da Educação	60	4	–
	Infância e Educação Infantil	60	4	–

Quadro 36 – Matriz Curricular (2012) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
3º Semestre	Educação e Direitos Humanos	60	4	–
	Linguística	60	4	–
	Corpo e Movimento	60	4	–
	Subtotal	**360**	**24**	**30**
4º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos IV- TCC	60	4	30
	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	90	6	30
	Alfabetização e Letramento I	60	4	–
	Didática I	60	4	–
	Jogo, Brinquedo e brincadeira	60	4	–
	Subtotal	**330**	**22**	**60**
5º Semestre	Pesquisa e Processos Pesquisa e Educativos V- TCC	60	4	30
	Alfabetização e Letramento II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia da Matemática	90	6	30
	Didática II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	90	6	30
	Estágio Supervisionado - Educação Infantil	75	5	–
	Subtotal	**435**	**29**	**90**

Quadro 36 – Matriz Curricular (2012) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
6° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VI- TCC	60	4	30
	Fundamentos Metodológicos em Artes	90	6	30
	Fundamentos Metodológicos das Ciências Sociais	90	6	30
	Libras	60	4	–
	Educação Especial	30	2	–
	Políticas Públicas em Educação	60	4	–
	Estágio Supervisionado – Anos Iniciais	75	5	–
	Subtotal	**465**	**31**	**90**
7° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VII - TCC	90	6	30
	Estatística	60	4	–
	Libras	60	4	–
	Educação de Jovens e Adultos	60	4	–
	Diversidade e Inclusão Social	60	4	–
	Gestão Educacional	90	6	30
	Estágio – Modalidades da Educação Básica	75	5	–
	Subtotal	**465**	**31**	**60**

Quadro 36 – Matriz Curricular (2012) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
8° Semestre	Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	45	03	–
	Gestão Escolar	90	06	30
	Práticas Educacionais não escolares	60	04	–
	Ética e Bioética	60	04	–
	Estágio - Gestão	75	05	–
	Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	45	03	–
	Gestão Escolar	90	06	30
	Subtotal	**420**	**28**	**60**
Atividades Curriculares Complementares		**105**	–	–
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		**3.210**		

Fonte: Matriz elaborada a partir do PPC do *Campus* Videira (IFC VIDEIRA, 2012).

Quadro 37 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (continua)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
1° Semestre	Antropologia	60	4	–
	Filosofia da Educação	60	4	–
	Leitura e Produção Textual	60	4	–
	Pedagogia e Profissão Docente	60	4	–
	Pesquisa e Processos Educativos I	60	6	30
	Subtotal	**300**	**22**	**30**
2° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos II	60	6	30
	Educação, Sociedade e Trabalho	60	4	–
	Psicologia da Educação	60	4	–
	História da Educação	60	4	–
	Literatura e Educação	60	4	–
	Infância e Pedagogia	60	4	–
	Subtotal	**360**	**26**	**30**
3° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos III	60	6	30
	Teorias Educacionais e Curriculares	60	4	–
	Infância e Educação Infantil	60	4	–

Quadro 37 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
3° Semestre	Linguística	60	4	–
	Linguagem, Corpo e Movimento	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia em Artes	60	6	30
	Subtotal	**360**	**28**	**60**
4° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos IV	60	6	30
	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	60	6	30
	Fundamentos em Matemática	30	2	–
	Alfabetização e Letramento I	60	2	–
	Didática I	60	4	–
	Jogo, Brinquedo e brincadeira	60	4	–
	Subtotal	**330**	**26**	**60**
5° Semestre	Pesquisa e Processos Pesquisa e Educativos V	60	6	30
	Alfabetização e Letramento II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia da Matemática	60	6	30
	Didática II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	60	6	30
	Estágio Supervisionado - Educação Infantil I	105	7	–
	Subtotal	**405**	**33**	**90**

Quadro 37 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
6º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VI	60	6	30
	Libras	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia da História	75	5	15
	Fundamentos e Metodologia da Geografia	75	5	15
	Políticas Públicas em Educação	60	4	–
	Estágio Supervisionado – Educação Infantil II	90	6	–
	Subtotal	**420**	**30**	**60**
7º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VII	60	6	30
	Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação	60	4	–
	Gestão Educacional	60	6	30
	Modalidades da Educação Básica I	60	4	–
	Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais do Ensino	105	7	–
	Subtotal	**405**	**27**	**60**

Quadro 37 – Matriz Curricular (2017) do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Videira (conclusão)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
8º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VIII	30	2	30
	Gestão Escolar	60	5	15
	Modalidades de Educação Básica II	60	4	–
	Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais do Ensino	105	7	–
	Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60	4	–
	Subtotal	**315**	**22**	**45**
TOTAL:		**2805 (2.400 + 405 estágio)**	**–**	**–**
Atividades Curriculares Complementares		**200**	**–**	**–**
Prática como Componente Curricular (PCC)		**–**	**–**	**405**
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		**3.410**		

Fonte: Matriz elaborada a partir do PPC do *Campus* Videira (IFC VIDEIRA, 2017).

ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO *CAMPUS* BLUMENAU DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Quadro 38 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Blumenau (continua)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
1° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos I	90	6	30
	Antropologia	60	4	–
	Filosofia da Educação	60	4	–
	Pedagogia e Profissão Docente	60	4	–
	Leitura e Produção Textual	60	4	–
	Subtotal	**330**	**22**	**30**
2° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos II	90	6	30
	Educação, Sociedade e Trabalho	60	4	–
	Psicologia da Educação	60	4	–
	História da Educação	60	4	–
	Literatura e Educação	60	4	–
	Infância e Pedagogia	60	4	–
	Subtotal	**390**	**26**	**30**

Quadro 38 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Blumenau (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
3° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos III	90	6	30
	Teorias Educacionais e Curriculares	60	4	–
	Infância e Educação Infantil	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia de Artes	90	6	30
	Linguística	60	4	–
	Linguagem, Corpo e Movimento	60	4	–
	Subtotal	**420**	**28**	**60**
4° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos IV	90	6	30
	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	90	6	30
	Alfabetização e Letramento I	60	4	–
	Didática I	60	4	–
	Jogo, Brinquedo e brincadeira	60	4	–
	Subtotal	**360**	**24**	**60**
5° Semestre	Pesquisa e Processos Pesquisa e Educativos V	90	6	30
	Alfabetização e Letramento II	60	4	–
	Fundamentos e Metodologia da Matemática	90	6	30
	Didática II	60	4	–

Quadro 38 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Blumenau (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
5° Semestre	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	90	6	30
	Estágio I - Educação Infantil	105	7	–
	Subtotal	**495**	**33**	**90**
6° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VI	90	6	30
	Fundamentos e Metodologia da História	75	5	15
	Fundamentos e Metodologia da Geografia	75	5	15
	Libras	60	4	–
	Políticas Públicas em Educação	60	4	–
	Estágio II – Educação Infantil	90	6	–
	Subtotal	**450**	**30**	**60**
7° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VII	90	6	30
	Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60	4	–
	Gestão Educacional	90	6	30
	Modalidades da Educação Básica I	60	4	–
	Estágio III – Anos Iniciais	105	7	–
	Subtotal	**405**	**27**	**60**

Quadro 38 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Blumenau (conclusão)

Componentes Curriculares		**Carga Horária Semestral**	**Créditos**	**PCC**
8º Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VIII	30	2	–
	Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	30	2	–
	Gestão Escolar	75	5	15
	Modalidades de Educação Básica II	60	4	–
	Estágio IV – Anos Iniciais	105	7	–
	Subtotal	**300**	**20**	**15**
Atividades Curriculares Complementares		**200**	–	–
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		**3.350**		

Fonte: Matriz elaborada a partir do PPC do *Campus* Blumenau (IFC BLUMENAU, 2015).

ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO *CAMPUS* RIO DO SUL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Quadro 39 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Rio do Sul (continua)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
1° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos I	90	6	30
	Antropologia	60	4	–
	Filosofia da Educação	60	4	–
	Pedagogia e Profissão Docente	60	4	–
	Leitura e Produção Textual	60	4	–
	Subtotal	**330**	**22**	**30**
2° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos II	30	2	30
	Educação, Sociedade e Trabalho	30	2	–
	Psicologia da Educação	60	4	–
	Antropologia	60	4	–
	Literatura e Educação	60	4	–
	Sociologia da Educação	30	2	–
	Subtotal	**270**	**22**	**30**
3° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos III	30	2	30
	Teorias Educacionais e Curriculares	60	4	–
	Infância e Educação Infantil	60	4	–

Quadro 39 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Rio do Sul (continuação)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
3° Semestre	Linguística	60	4	–
	Linguagem, Corpo e Movimento	60	4	–
	Subtotal	**420**	**28**	**60**
4° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos IV	30	2	30
	Fundamentos Metodológicos em Artes Portuguesa	60	4	30
	Fundamentos em Matemática	60	4	–
	Alfabetização e Letramento I	60	4	–
	Didática I	30	2	–
	Jogo, Brinquedo e brincadeira	60	4	–
	Subtotal	**300**	**24**	**60**
5° Semestre	Pesquisa e Processos Pesquisa e Educativos V	30	2	30
	Alfabetização e Letramento II	60	4	–
	Didática II	60	4	–
	Fundamentos Metodológicos em Matemática	60	4	30
	Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa	60	4	30
	Estágio I - Educação Infantil	90	6	–
	Subtotal	**270**	**24**	**90**

Quadro 39 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Rio do Sul (continuação)

	Componentes Curriculares	Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
6° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VI	30	2	30
	Fundamentos Metodológico das Ciências Naturais	60	4	30
	Fundamentos Metodológicos da História e da Geografia	60	4	30
	Libras	60	4	–
	Políticas Públicas em Educação	60	4	–
	Estágio II – Educação Infantil	105	7	–
	Subtotal	**270**	**25**	**60**
7° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VII	30	2	30
	Disciplina Optativa	60	4	–
	Diversidade e Educação Inclusica	60	4	–
	Gestão Educacional	60	4	30
	Modalidades da Educação Básica I	60	4	–
	Estágio III – Anos Iniciais	105	7	–
	Subtotal	**270**	**25**	**60**
8° Semestre	Pesquisa e Processos Educativos VIII - TC	60	4	15
	Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	45	3	–
	Gestão Escolar	60	4	–
	Modalidades de Educação Básica e espaços não escolares	60	4	–

Quadro 39 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – IFC, *Campus* Rio do Sul (conclusão)

Componentes Curriculares		Carga Horária Semestral	Créditos	PCC
8° Semestre	Etica e Bioética	60	4	–
	Estágio IV – Anos Iniciais	105	7	–
	Subtotal	**385**	**26**	**15**
Atividades Curriculares Complementares		**210**	–	–
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		**3.225h**		

Fonte: Matriz elaborada a partir do PPC do *Campus* Rio do Sul (IFC RIO DO SUL, 2016).