



PACO EDITORIAL

# Dimensões formativas de Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil

Ângela Maria Silveira Portelinha  
Luiza da Silva Braidó  
Suzete Terezinha Orzechowski  
(Orgs.)

# Dimensões formativas de Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil

Ângela Maria Silveira Portelinha  
Luiza da Silva Braidó  
Suzete Terezinha Orzechowski  
(Orgs.)

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Juan Droguett
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Profa. Dra. Thelma Lessa
	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

©2024 **Ângela Maria Silveira Portelinha; Luiza da Silva Braidó; Suzete Terezinha Orzechowski**

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D578

Dimensões formativas de Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil [recurso eletrônico] / organização Ângela Maria Silveira Portelinha, Luiza da Silva Braidó, Suzete Terezinha Orzechowski. - 1. ed. - Jundiaí SP] : Paco, 2024.  
recurso digital

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-462-2857-7 (recurso eletrônico)

1. Educação - Estudo e ensino (Superior). 2. Pedagogos - Formação.  
3. Educação-Curriculos. 4. Livros eletrônicos. I. Portelinha, Ângela Maria Silveira. II. Braidó, Luiza da Silva. III. Orzechowski, Suzete Terezinha.

24-95103

CDD: 378.199

CDU: 378.016

---

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal.

# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO**

**15**

*Dermeval Saviani*

## **CAPÍTULO 1**

### **OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL: DADOS GERAIS**

**19**

*Luiza da Silva Braido  
Ângela Maria Silveira Portelinha  
Suzete Terezinha Orzechowski*

## **CAPÍTULO 2**

### **CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E SOCIOLÓGICAS, NATUREZA HUMANA E FINS EDUCACIONAIS ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO SUL DO BRASIL**

**29**

*Suzete Terezinha Orzechowski  
Antônio Marcos da Rosa  
Franciele Maria David*

## **CAPÍTULO 3**

### **EPISTEMOLOGIA, HISTÓRIA E PROFISSÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

**51**

*Ângela Maria Silveira Portelinha  
Suzete Terezinha Orzechowski  
Luiza da Silva Braido*

## **CAPÍTULO 4**

### **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

**71**

*Vanice Schossler Sbardelotto  
Ana Claudia Marochi  
Patrike Soares de Oliviera  
Franciele Aparecida de Cristo Claro*

**CAPÍTULO 5**  
**OS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS NOS**  
**CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

**99**

*Iara Aquino Henn*  
*Berenice Lurdes Borssoi*  
*Franciele Maria David*

**CAPÍTULO 6**  
**OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO**  
**SUL DO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO**  
**NA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

**123**

*Ana Claudia Marochi*  
*Antonio Marcos da Rosa*  
*Suzete Terezinha Orzechowski*

**CAPÍTULO 7**  
**O PAPEL E O ESPAÇO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO**  
**DE PEDAGOGOS(AS) DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

**153**

*Jocemara Triches*  
*Iara Aquino Henn*  
*Berenice Lurdes Borssoi*

**CAPÍTULO 8**  
**SENTIDOS DE TRABALHO EM CURSOS DE**  
**PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS**  
**NA REGIÃO SUL DO BRASIL**

**185**

*Graziella de Camargo da Costa*  
*Luiza da Silva Braidó*  
*Liliana Soares Ferreira*  
*João Francisco Lopes de Lima*

**SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

**211**

# APRESENTAÇÃO

Ainda há o que dizer sobre a Pedagogia? Qual o espaço dessa ciência no próprio curso que leva o seu nome? Como o trabalho e a profissão de pedagogas(os) estão sendo compreendidos nas políticas de formação e na organização curricular dos cursos de Pedagogia (CPe)? A quem interessa desqualificar a especificidade do trabalho pedagógico? Questionamentos como esses têm mobilizado um coletivo de pesquisadoras(es) a produzir análises sobre a realidade em que se inserem as problemáticas do campo epistemológico da Pedagogia, da organização dos cursos e das suas finalidades formativas e profissionais.

Pensar a Pedagogia em um contexto de reductionismo e negacionismo científico requer que nós, pesquisadora(es), intensifiquemos nossa posição político-filosófica perante o mundo. Isto é,

[...] não podemos ser filósofos [...] ter uma concepção crítica coerente sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (Gramsci, 1991, p. 13).

Para o autor, não existe filosofia geral, e sim uma variedade de filosofias ou concepções do mundo; o que se faz é escolher uma entre tantas. Isso envolve a opção teórico-metodológica sobre a problemática em estudo, vinculada às concepções de sociedade, educação e Pedagogia que fundamentam as análises deste trabalho e estão explicitadas em cada capítulo.

Este livro é resultado de pesquisa realizada pela Região Sul, que integra a proposta nacional de estudos sobre os CPe, desenvolvida pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) e financiada pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados. A coordenação da pesquisa nacional está sediada no Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPEP), da Universidade de Brasília (UnB). O grupo da Região Sul é constituído por membros da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), da Universidade do Centro-Oeste (Unicentro) e do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

A pesquisa se insere no campo dos estudos curriculares críticos, os quais concebem o currículo como síntese de múltiplas determinações e instrumento político de disputas sociais. Tratando-se da formação de educadores(as), como aponta Apple (2006), o currículo implica um processo de escolhas institucionais que podem favorecer, ou não, o compromisso político com a transformação social.

Com base nas análises dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPC),<sup>1</sup> propusemo-nos a discutir os aspectos teórico-científicos da Pedagogia e como estes são traduzidos na organização curricular. Buscamos também apresentar o perfil profissional e como estão constituídos os eixos epistemológicos da formação, no que tange à dimensão teórico-metodológica. Com base nas abordagens qualitativa e quantitativa, sistematizamos um conjunto de informações sobre os CPe, tendo como campo as Universidades Públicas e os Institutos Federais da Região Sul, considerando somente a oferta presencial.

As primeiras atividades concentraram-se na produção de dados utilizando o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de janeiro de 2017, do Ministério da Educação (MEC). Conforme artigo 1º,

o e-MEC é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino (Brasil, 2017, p. 1).

Uma das ações por nós empreendidas foi convalidar as informações registradas no cadastro e-MEC, comparando-as com as disponíveis nas páginas oficiais das próprias instituições. As informações específicas de cada CPe foram extraídas dos PPPs/PPCs disponibilizados nas páginas da internet das instituições ou solicitados via e-mail às coordenações dos cursos.

Para melhor organização dos resultados, o grupo da Região Sul, representando os estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, optou por organizar e publicizar este livro com os resultados

---

1. As nomenclaturas PPPs/PPCs serão utilizadas em todos os capítulos, pois algumas instituições nomeiam o documento de Projeto Político-Pedagógico (PPP), e outras de Projeto Pedagógico Curricular (PPC).

da pesquisa realizada. No Quadro 1, consta o nome das Instituições cujos projetos pedagógicos dos CPe foram analisados:

**Quadro 1. Universidades Públicas e Institutos Federais que ofertam cursos de Pedagogia na modalidade presencial na Região Sul - 2022**

UF	Nome da Instituição	Município	Sigla
Paraná	Universidade Federal do Paraná	Curitiba	UFPR
	Universidade Federal da Fronteira Sul	Realeza	UFFS
		Laranjeira do Sul	
	Universidade Estadual de Londrina	Londrina	UEL
	Universidade Estadual de Maringá	Maringá	UEM
		Cianorte	
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa	UEPG
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Cascavel	Unioeste
		Foz do Iguaçu	
		Francisco Beltrão	
	Universidade do Centro-Oeste	Guarapuava	Unicentro
		Chopinzinho	
		Pitanga	
		Irati	
		Prudentópolis	
	Universidade Estadual do Paraná	Apucarana	Unespar
		Campo Mourão	
Paranaguá			
Paranavaí			
União da Vitória			
Universidade Estadual do Norte do Paraná	Cornélio Procópio	UENP	
	Jacarezinho		
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Curitiba	IFPR	
	Palmas		
	Pitanga		

<b>Santa Catarina</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul	Chapecó	UFFS
	Universidade Regional de Blumenau	Blumenau	Furb
		Ibirama	
	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis	Udesc
	Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	UFSC
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Palhoça	IFSC
Instituto Federal Catarinense	Camboriú	IFC	
	Videira		
	Blumenau		
	Rio do Sul		
	Abelardo Luz		
<b>Rio Grande do Sul</b>	Fundação Universidade Federal do Pampa	Jaguarão	Unipampa
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Alvorada	IFRS
		Bento Gonçalves	
		Farroupilha	
		Vacaria	
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Alegrete	UERGS
		Bagé	
		Cruz Alta	
		Osório	
		São Francisco de Paula	
		São Luiz Gonzaga	
Universidade Federal da Fronteira Sul	Erechim	UFFS	
Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	UFPel	
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	UFSM	
Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande	Furg	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	UFRGS	

Fonte: Elaborado pelas/os Pesquisadoras/es da RepPed – Sul com base nos dados disponibilizados no e-MEC.

Na Região Sul, o curso de Pedagogia presencial é ofertado em 24 Instituições públicas, sendo 14 federais, 9 estaduais e 1 muni-

cipal, localizadas em 48 municípios. Destacamos que, em alguns casos, em uma mesma instituição, há mais de um CPe com a mesma proposta pedagógica. A partir de tal ocorrência, foi necessário eleger somente os CPe com propostas distintas. No quadro 2 consta o número de IES públicas que ofertam os cursos de Pedagogia presencial e o número de PPPs/PPCs analisados.

**Quadro 2. Número de IES públicas que ofertam o Curso de Pedagogia presencial, por estado, por categoria administrativa e número de PPPs/PPCs analisados – 2022**

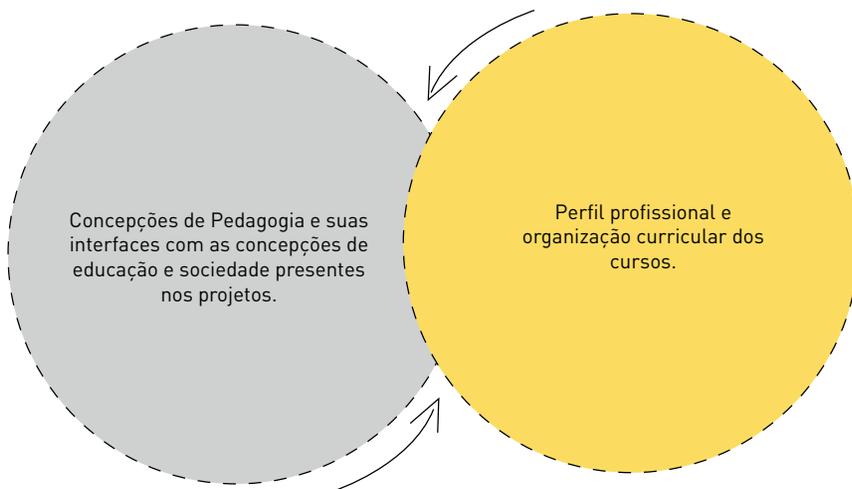
Estados	Número de IES públicas	Número de IES públicas por categoria administrativa			Número de cursos	Número de PPPs /PPCs analisados
		Federal	Estadual	Municipal		
Paraná	10	03	07	0	25	22
Santa Catarina	06	04	01	1	11	11
Rio Grande do Sul	08	07	01	0	18	13
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>1</b>	<b>54</b>	<b>46</b>

Fonte: Elaborado pelas/os Pesquisadoras/es da RepPed – Sul.

Sendo assim, consideramos para análise 22 PPPs/PPCs dos CPe do Paraná, 11 PPPs/PPCs de Santa Catarina e 13 PPPs/PPCs do Rio Grande do Sul, totalizando 46 propostas.

Delimitado o campo da coleta de dados, tratamos de selecionar um instrumento para a análise (PPP ou PPC), com base em duas dimensões, conforme Figura 1:

**Figura 1. Dimensões para construção do instrumento para análise dos PPPs/PPCs**



Fonte: Elaborado pelas (os) Pesquisadoras (es) da RepPed.

As duas, tensionadas entre si, balizaram a construção de categorias que, alinhadas aos objetivos do projeto de pesquisa, contribuíram para a organização e sistematização dos dados produzidos, para análise posterior. Por se tratar de uma pesquisa nacional e pelas singularidades das instituições, cursos e projetos, houve a necessidade de restringir o foco a seis categorias:

- a) dados gerais de cada CPe;
- b) perspectiva epistemológica de cada curso, conforme explicitado nos projetos;
- c) perfil profissional, objetivos adotados por cada curso e espaços de atuação (docência, gestão, pedagogo/a, professor/a, coordenador/a);
- d) organização curricular do curso (organização da matriz curricular: se é disciplinar, por eixos, núcleos, seminários integradores, componentes curriculares, etc.);
- e) componentes curriculares dos CPe: estágio, prática como componente curricular, pesquisa, extensão;
- f) disciplinas e/ou conteúdos sobre a Pedagogia.

Essas categorias serviram de base para a organização dos capítulos que integram este livro.

O primeiro deles, *Os cursos de Pedagogia das IES públicas da Região Sul: dados gerais*, de autoria de Luiza da Silva Braidó, Ângela Maria Silveira Portelina e Suzete Terezinha Orzechowski, tem como objetivo apresentar os dados gerais dos CPe de Universidades Públicas e IFs, quais sejam: ano de criação, carga horária, tempo de integralização, quantidade de vagas, número de turmas, turno e ano do PPP ou PPC, elementos centrais da constituição dos cursos que influenciam na organização curricular e nas finalidades formativas.

O segundo capítulo, de autoria de Antonio Marcos da Rosa, Franciele Maria David e Suzete Terezinha Orzechowski, discute as *Concepções filosóficas e sociológicas, natureza humana e fins educacionais entre os cursos de Pedagogia no Sul do Brasil*, trazendo à tona os fundamentos que norteiam a formação dos(as) egressos(as) no campo filosófico e sociológico. Alguns questionamentos não se calam: que ser humano? Que mundo? Que sociedade queremos formar? As respostas a essas perguntas são fontes das intencionalidades em que estamos submersos como formadores e gestores dos cursos de Pedagogia em cada uma das instituições investigadas. No texto, apontam-se aspectos que vão delineando a formação desejada pelos cursos ofertados nas instituições do Sul do Brasil.

O terceiro, *Epistemologia, história e profissão nos cursos de Pedagogia das IES públicas da Região Sul do Brasil*, das autoras Ângela Maria Silveira Portelina, Luiza da Silva Braidó e Suzete Terezinha Orzechowski, aborda a complexidade do CPe em um cenário que tenta esvaziar o debate sobre a Pedagogia, as Ciências da Educação e o trabalho pedagógico. O estudo evidencia essa problemática mediante a análise da organização curricular dos cursos, tecendo reflexões relacionadas às suas finalidades formativas. O objetivo é analisar e desvelar o espaço conferido aos conhecimentos teórico-científicos da Pedagogia e os conhecimentos das políticas de criação e (re)estruturação dos cursos, que culminaram na alteração do perfil e dos campos de inserção profissional para a(o) pedagogo(o).

*A organização curricular dos cursos de Pedagogia das instituições de educação superior públicas da Região Sul do Brasil* é a temática do quarto capítulo. As(os) autoras(es), Vanice Schossler Sbardelotto, Ana Claudia Marochi, Patrike Soares de Oliviera e Franciele Aparecida de Cristo Claro, apresentam e problematizam, à luz de uma análise crítico-dialética, a síntese que representa a organização curricular dos CPe presenciais das instituições públicas do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Além dos consensos cons-

truídos nos colegiados, a organização dos cursos expressa o grau de adequação à Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), e à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, no que se refere à carga horária de estágios e atividades acadêmicas complementares.

As discussões sobre *Os estágios curriculares obrigatórios nos cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil* são tratadas no Capítulo 5. As autoras, Iara Aquino Henn, Berenice Lurdes Borssoi e Franciele Maria David, apresentam dados sobre as características do campo de atuação para a experiência profissional. Dentre os resultados, evidenciam-se avanços na organização curricular dos estágios nos CPe, os quais tem mais campos de atuação para a experiência profissional e mais componentes de estágio à disposição durante o percurso do(a) estudante, desde o início do curso, possibilitando a relação de práxis e abrindo mais possibilidades de atuação profissional. Concluem as autoras que os estágios, quando contextualizados pela concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitam a formação de qualidade e relacionam as práticas com a pesquisa. Os estágios obrigatórios possibilitam ainda a mediação com conhecimentos teóricos de diferentes componentes curriculares, dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, bem como com os estudos integradores no currículo.

No sexto capítulo, são objeto de discussão *Os cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil: um olhar sobre a formação na e para a gestão educacional*. As(os) autoras(es), Ana Cláudia Marochi, Antonio Marcos da Rosa e Suzete Terezinha Orzechowski, salientam como os CPe da Região Sul apresentam o eixo de formação na gestão, processo esse que figura como um campo de atuação administrativa e pedagógica na elaboração dos PPPs/PPCs de contextos escolares e não escolares. Identificam a intencionalidade de formar um(a) pedagogo(a) que tenham os fundamentos para atuar em serviços de administração, supervisão, coordenação e orientação didático-pedagógica, além do exercício docente. A análise se concentra nas ementas, nas cargas horárias, nos períodos/anos, na quantidade de disciplinas ofertadas e no modo como são explorados os fundamentos para uma formação na gestão pedagógica de contextos escolares e não escolares.

*O papel e o espaço da pesquisa na formação de pedagogos(as) na Região Sul do Brasil*, de Jocemara Triches, Iara Aquino Henn e Berenice Lurdes Borssoi, compõe o sétimo capítulo. As autoras de-

monstram como a pesquisa aparece nas normativas oficiais, a partir de breves apontamentos sobre o contexto histórico do CPe. Demarcam como a pesquisa foi se constituindo nas lutas do movimento de educadores(as) em defesa da formação de professores(as), com a finalidade de qualificar os CPe no Brasil. Apresentam os resultados do mapeamento da presença da pesquisa nos PPPs/PPCs e nas matrizes dos CPe estudados. A partir da análise documental, indicam algumas tendências de como a pesquisa se expressa no referido curso e de como esta se materializa em carga horária e nos componentes curriculares, bem como consensos e dissensos entre as instituições formadoras. Por fim, ponderam sobre a importância da pesquisa científica na Pedagogia, como Ciência da Educação comprometida com a práxis social e como resistência à lógica pragmática, reducionista e utilitária com que aparece nas políticas de formação de professores.

Por fim, o Capítulo 8, intitulado *Sentidos de trabalho em cursos de Pedagogia de instituições públicas da Região Sul do Brasil*, de autoria de Graziella de Camargo da Costa, Luiza da Silva Braidó, Liliana Soares Ferreira e João Francisco Lopes de Lima, aborda os cursos de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, ofertados em instituições públicas da região, a partir da análise dos seus projetos pedagógicos. O estudo teve como objetivo analisar como é registrada a categoria “trabalho” nos projetos pedagógicos e descrever quais os sentidos a esta atribuídos. Parte do pressuposto de que o PPC, configurado com base nas Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2019, contém ou deveria conter as orientações para o “trabalho” a ser realizado pelas(os) egressas(os) do curso. Do ponto de vista do fundamento teórico-metodológico, denominado Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), utiliza-se como técnicas de produção de dados a análise documental e a pesquisa bibliográfica. As/os pesquisadoras(es) defendem que, epistemologicamente, o CPe seria coerente com a noção de Ciência da Educação, caso enfatizasse o trabalho pedagógico como noção central e articuladora da formação profissional. Os dados apontam que, no estágio atual dos projetos pedagógicos, considerados o alicerce do trabalho das(os) futuras(os) pedagogas(os), são atribuídos sentidos dispersos à categoria “trabalho”, ora visto como prática, ora visto como práxis, sem elementos articuladores e epistemicamente adensados. O estudo conclui pela ausência de evidências acerca do sentido da categoria “trabalho” vinculada ao sentido de trabalho pedagógico como elemento central para a formação de pedagogas(os).

Ao assumir essa dinâmica de pesquisa entre um grupo coeso e, ao mesmo tempo, tão diverso, criamos muitas expectativas, sempre positivas e confirmadas ao término do processo. Na obra aqui apresentada, cada capítulo é resultado do esforço, do empenho qualificado e de muita “insurgência” por parte das (os) autoras(es), lembrando a fala da Prof<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, quando esteve conosco no I Seminário Nacional de Pedagogia (Senped), em João Pessoa, em 2023.

Ademais, o mapeamento apresentado demonstra principalmente o engajamento de pedagogas(os) que, em número significativo, permeiam os cursos aqui analisados. A essas (es) profissionais da Pedagogia queremos render nossos agradecimentos, por oportunizarem as ofertas existentes atualmente. A Pedagogia é recente no Brasil, e os estudos apresentados pretendem contribuir para a discussão crítica, que revela desafios e necessidades, bem como muito aprofundamento e muitas conquistas.

É uma ciência necessária para aprofundar estudos no campo da educação. E a Educação é um objeto multifacetado, que nos impulsiona aos aprofundamentos imprescindíveis à práxis pedagógica.

*Pesquisadoras(es) da RePPed – Região Sul*

## Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Portaria 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Diário Oficial da União, Edição 145, Seção 1, p. 29-33, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/4fJIefr>. Acesso em: 25 maio 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética de história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

# PREFÁCIO

*Dermeval Saviani<sup>2</sup>*

O presente livro socializa o resultado de uma abrangente pesquisa, desenvolvida por um grande grupo de pesquisadoras e pesquisadores, que, a partir de coordenadas comuns, realizou um amplo inventário dos Cursos de Pedagogia ministrados de forma presencial nas universidades públicas da Região Sul do Brasil.

Trata-se de um trabalho de grande relevância e utilidade, porque mostra as características dos referidos cursos, abrangendo aspectos como **dados gerais** (Capítulo 1); **concepções filosóficas e sociológicas, natureza humana e fins educacionais** (Capítulo 2); **epistemologia, história e profissão** (Capítulo 3); **organização curricular** (Capítulo 4); **estágios curriculares obrigatórios** (Capítulo 5); **a formação na e para a gestão educacional** (Capítulo 6); **o papel e o espaço da pesquisa** (Capítulo 7); e **os sentidos de trabalho** (Capítulo 8). Além disso, opera também como referência e ponto de partida para que trabalhos semelhantes sejam realizados igualmente sobre os Cursos de Pedagogia das universidades públicas das Regiões Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. Essa é uma tarefa ingente, que, pelas proporções abrangentes não será fácil cobrir todo o território nacional. De qualquer modo, se isso vier a ser feito, estaremos diante de um painel bastante completo e representativo das características e dos modos de funcionamento da formação pedagógica ministrada nas instituições públicas de ensino superior de nosso país.

A magnitude desse estudo é também relevante diante da responsabilidade atribuída aos Cursos de Pedagogia em decorrência da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Com efeito, tendo sido frustrada a tentativa inscrita na referida LDB de criação dos Institutos Superiores de Educação com Escolas Normais Superiores para formar os professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tal

---

2. Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutor *honoris causa* pela Universidade Tiradentes (Unit), de Sergipe, e pelas Universidades Federais da Paraíba (UFPB), de Santa Maria (UFSM) e de São Carlos (UFSCar). Professor titular permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

tarifa acabou recaindo sobre o Curso de Pedagogia. E não apenas isso, pois a formação pedagógica dos demais cursos de licenciatura, além da formação dos ditos especialistas de educação para a administração, inspeção, orientação educacional, coordenação e supervisão pedagógicas que igualmente se constituem como competência do Curso de Pedagogia tal como previsto no artigo 64 da LDB. E a abrangência dessas atribuições atizou o apetite das instituições privadas, em particular dos grandes complexos internacionais com ações na Bolsa de Valores, que espalharam Cursos de Pedagogia país a fora, em sua maioria a distância. De fato, o Curso de Pedagogia passou a ser o curso que mais se expandiu, com ofertas predominantemente no formato a distância, por obra das referidas instituições privadas. Com isso, nós chegamos a uma situação em que as escolas públicas de educação básica se tornaram reféns da baixa qualidade da formação de professores obtida nas instituições de ensino privadas. Por isso, tenho defendido a necessidade de criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas, nas diferentes modalidades de licenciatura.

Em verdade, a proposta que tenho defendido é ainda mais radical, pois compreende também a eliminação da autorização para que as entidades privadas com fins lucrativos atuem no âmbito da educação. Com efeito, sabemos que nossa legislação sempre admitiu a presença da iniciativa privada na educação, dispondo na Constituição Federal de 1988, que “o ensino é livre à iniciativa privada”, acrescentando, porém, à exigência de cumprimento das normas da educação nacional e a autorização e avaliação da qualidade pelo Poder Público. E tradicionalmente a diretriz sempre adotada foi a limitação às entidades sem fins lucrativos, o que significava que os recursos obtidos deveriam ser invariavelmente destinados à atividade-fim da instituição, ou seja, ao próprio ensino. No entanto, a nova LDB, por interferência do governo FHC, definiu, no inciso I do Artigo 20, que

as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo.

E, nos incisos seguintes (II, III e IV), menciona, respectivamente, as “comunitárias”, as “confessionais” e as “filantrópicas”. Durante

a vigência desse dispositivo, a formação de professores no Brasil foi invadida por essas entidades empresariais, que, como tal, buscam sempre maximizar os lucros, o que implica a redução de custos, com a inevitável e crescente queda da qualidade da formação.

Enfim, não posso deixar de parabenizar esse amplo coletivo de pesquisadoras e pesquisadores, composto por pessoas – todas elas também pedagogas e pedagogos – imbuídas do dever de conhecer e difundir o modo de funcionamento dos Cursos de Pedagogia de instituições públicas no formato presencial. Oxalá a leitura deste livro se difunda amplamente, provocando no público leitor de todo o país a percepção de que a formação de pedagogas(os) e demais professoras(es) deve, sim, ser feita por instituições públicas de ensino superior e, como regra, no formato presencial. E que todas essas leitoras e leitores se constituam em grupos de pressão, para que essa exigência da formação em instituições públicas seja inserida no próximo Plano Nacional de Educação e consagrada na nossa legislação educacional.

*São Paulo, 20 de outubro de 2024.*



## CAPÍTULO 1

# OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL: DADOS GERAIS

*Luiza da Silva Braidó  
Ângela Maria Silveira Portelinha  
Suzete Terezinha Orzechowski*

### **Introdução**

Neste capítulo, temos como propósito apresentar informações e dados gerais dos cursos de Pedagogia (CPe) das Universidades Públicas e Institutos Federais (IF) da Região Sul, que compreende os estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. A produção de dados realizou-se com base na plataforma e-MEC, nos websites das instituições e nos projetos disponibilizados na internet ou encaminhados via e-mail aos(às) pesquisadores(as) pelas coordenações dos CPe. Como se trata de um capítulo com o objetivo de demonstrar o campo da pesquisa em que ocorreram as análises, procuramos delimitar categorias comuns a todos os cursos, tais como: ano de criação, carga horária, turno, tempo de integralização, vagas e número de turmas.

### **Dados sobre a criação dos cursos de Pedagogia da Região Sul**

O CPe foi instituído no Brasil pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), na Faculdade Nacional de Filosofia. O primeiro da Região Sul foi criado, em 1938, no estado do Paraná, em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O segundo mais antigo do país é o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de 1942, em Porto Alegre, o mais antigo do estado. Somente dezoito anos depois seria criado o primeiro CPe presencial público de Santa Catarina, no ano de 1960, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis.

Na década de 1960, foram criados onze CPe na Região Sul. No mesmo ano em que Santa Catarina teve seu primeiro curso, em 1960,

o estado do Paraná registrou mais três cursos: um na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na cidade de Londrina; outro na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), em União da Vitória; e o terceiro na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), em Jacarezinho. Essas três foram as primeiras instituições estaduais a oferecer o CPe. Nessa década, foram criados mais dois cursos no Paraná: em 1961, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); e em 1963, na Unespar - *Campus* Paranaguá. Neste mesmo ano, registra-se a criação do CPe da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), localizada em Florianópolis. Em 1964, criou-se mais um curso no Paraná, na Uenp - *Campus* Cornélio Procópio. E no ano de 1966, outro na Unespar - *Campus* Paranavaí, o terceiro desta instituição. Em 1968, em Palmas, no Paraná, é criado o primeiro CPe em um IF, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Neste mesmo ano, foi criado em Blumenau/SC, na Universidade Regional de Blumenau (Furb), o primeiro CPe de uma universidade regional.

Na década de 1970, foram criados 7 CPe: 5 no Paraná e 2 no Rio Grande do Sul. Os cursos do Rio Grande do Sul foram criados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1970, e na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 1978, ambos no turno diurno. Já os do Paraná foram criados na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - *Campus* Cascavel, em 1971; na Unespar - *Campus* Campo Mourão e na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na cidade de Maringá, ambos em 1972; na Universidade do Centro-Oeste (Unicentro), em 1974 na cidade de Irati e no ano de 1975 em Guarapuava.

Até o fim da década de 1990, foram criados mais quatro CPe: na UEM - *Campus* Cianorte, em 1985; na Unioeste - *Campus* Francisco Beltrão, em 1994; na Universidade Federal do Rio Grande (Furg), em 1998; e na Unioeste - *Campus* Foz do Iguaçu, em 1999.

A implementação desses cursos ocorreu em diferentes contextos históricos, abrangendo uma série de mudanças significativas. Em primeiro lugar, houve mudanças políticas marcantes, que incluíram períodos de democratização, seguidos pelo Estado Novo, retornando à democratização, depois o período de Regime Civil-Militar e, finalmente, outro período democrático. Além disso, ocorreram mudanças econômicas, indo desde uma economia baseada na produção agrícola até os primeiros passos em direção à industrialização. No campo educacional, houve alterações conceituais importantes, desde o incenti-

vo à Pedagogia Tradicional até o surgimento do Escolanovismo, do movimento freiriano, da educação sob a influência do tecnicismo e de uma diversidade de concepções educacionais. Todos esses fatores contribuíram para impulsionar os avanços na educação superior, promovendo sua expansão e a democratização do acesso.

Os anos 2000 iniciam-se com vasta expansão de CPe no Rio Grande do Sul. Cinco dos seis cursos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) são criados no início da década: nas cidades de Cruz Alta e Osório, em 2001, e nas cidades de Alegrete, Bagé e São Francisco de Paula, em 2002. Em 2005, é criado o segundo CPe da UFSM, agora no turno noturno, e no ano seguinte, o curso noturno da UFPel. Neste mesmo ano, ocorre a criação do CPe da Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em Jaguarão. E, para fechar a década, em 2009, é criado um CPe na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na cidade de Erechim. Esta universidade é a única que perpassa os três estados do Sul do Brasil, tendo quatro CPe: dois no Paraná, um em Santa Catarina e outro no Rio Grande do Sul.

No ano de 2010, foram criados cinco cursos, sendo três em IFs. Em Santa Catarina foram três CPe: um na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na cidade de Chapecó, um no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), em Palhoça, e outro no Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Camboriú. No Rio Grande do Sul, foram criados dois: um no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em Bento Gonçalves, e outro na UERGS - *Campus* São Luiz Gonzaga.

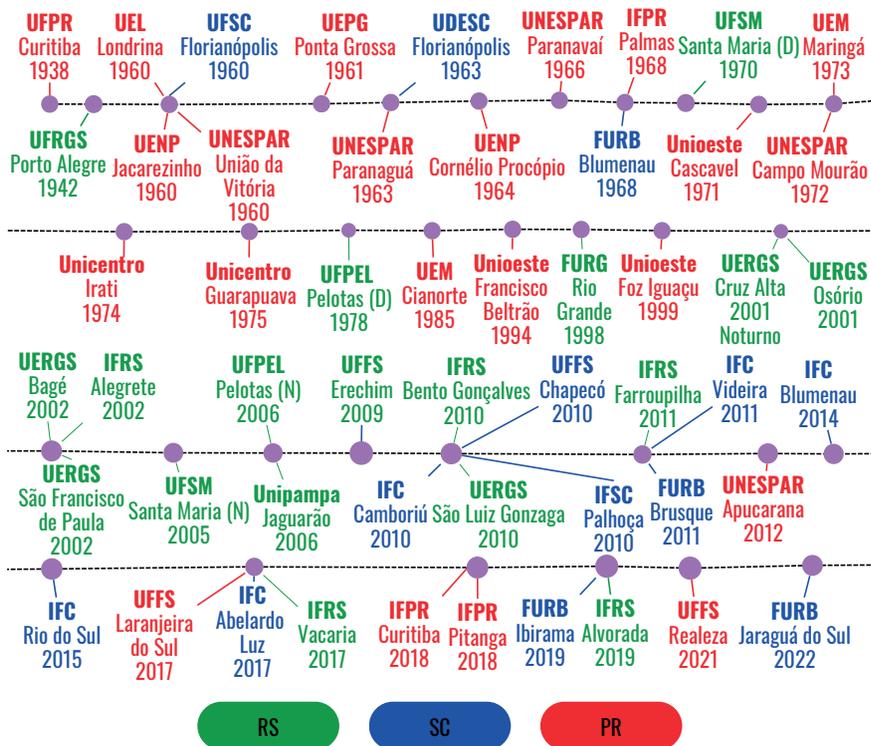
Três cursos foram criados em 2011, sendo dois em Santa Catarina, na Furb - *Campus* Brusque e no IFSC - *Campus* Videira, e um no Rio Grande do Sul, no IFRS - *Campus* Farroupilha. Em 2012, foi criado um curso no Paraná, na Unespar - *Campus* Apucarana.

Dando continuidade à expansão dos IFs, foi criado um CPe no IFSC - *Campus* Blumenau, em 2014, e outro no *Campus* Rio do Sul, em 2015. Em 2017, no IFSC - *Campus* Abelardo Luz e no IFRS - *Campus* Vacaria. Neste mesmo ano, registra-se a criação do CPe na primeira unidade da UFFS no Paraná, na cidade de Laranjeira do Sul.

Em 2018, houve a adição de dois cursos em IFs do Paraná: ambos no IFPR, nos *Campi* Curitiba e Pitanga. Em 2019, foi a vez do IFRS - *Campus* Alvorada, mesmo ano do CPe da Furb - *Campus* Ibirama. Em 2021, a UFFS cria seu segundo CPe no Paraná, na cidade de Realeza. E em 2022, é inaugurado o mais recente CPe da Região Sul, na Furb

- *Campus de Jaraguá do Sul.* Como síntese destes dados, na tentativa de melhor apresentá-los, elaborou-se a figura a seguir:

**Figura 1. Linha do tempo em relação à data criação dos cursos de Pedagogia das universidades públicas e Institutos Federais da Região Sul - 2022**



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos projetos e nos websites das Instituições de educação superior que ofertam CPe.

A imagem anterior apresenta uma linha do tempo que mostra a criação de diversas universidades e IFs no Sul do Brasil. Cada instituição é representada por sua sigla e pelo ano de fundação ou criação de seu CPe. A imagem reflete a expansão significativa do CPe no Sul, com uma aceleração marcante a partir de 2000. As décadas de 2000 e 2010 foram especialmente produtivas em termos de criação de novas instituições, possivelmente refletindo políticas de expansão do acesso à Educação Superior. O que é notável nos três estados sulinos, com um esforço claro para descentralizar a educação superior e criar oportunidades em cidades menores. O crescimento é também consistente com a

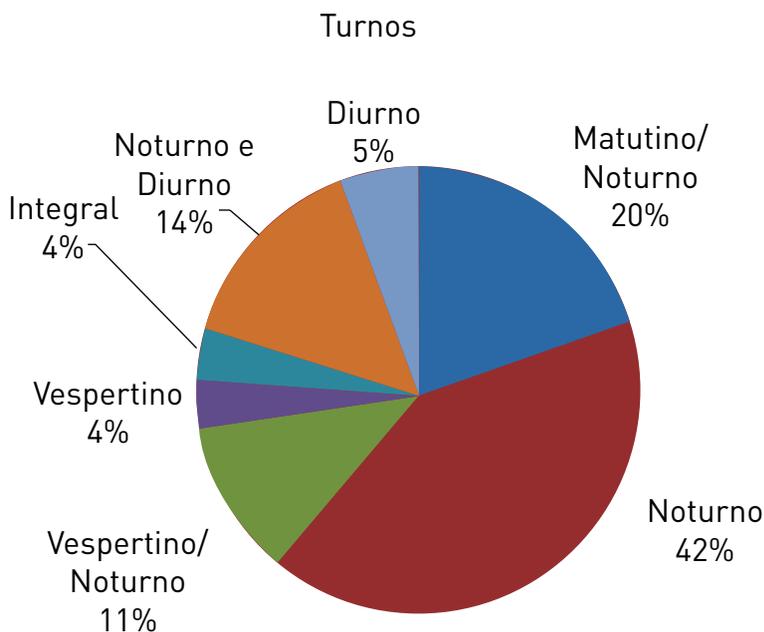
diversificação de formatos institucionais, incluindo Universidades Federais e Estaduais, além de um grande número de Institutos Federais.

### **Carga horária, turno, tempo de integralização e número de vagas dos cursos**

Todos os cursos definem a carga horária com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNCP), de 2006, considerando o mínimo de 3.200 horas. Três instituições do Paraná operam com a carga horária mínima, enquanto as demais variam de 3.207 até 4.176 horas-aula. Observamos que, em algumas instituições, a carga horária é contabilizada com base na hora-aula; e em outras, na hora -relógio. Isso incide sobre a soma da carga horária total do curso.

Quando analisados os turnos de oferta de cada curso, percebemos predomínio de cursos noturnos, seguidos pelos matutinos. Apenas os CPe do IFPR - *Campus* Palmas e do IFC - *Campus* Abelardo Luz ofertam o curso no período integral, com atividades práticas no período vespertino.

**Gráfico 1. Turno de oferta dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas e dos Institutos Federais da Região Sul – 2022**



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos projetos e nos websites das Instituições de educação superior que ofertam CPe.

Essa é uma questão problematizada por Portelinha (2015), no sentido de observar que as DCNCP/2006, ao definirem como prioridade a formação para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão de sistemas de ensino, além de aumentarem a carga horária de 2.800 para 3.200 horas, mantendo um único turno, impuseram às instituições formadoras o desafio de instituir uma organização didático-curricular capaz de possibilitar condições de acesso, permanência e viabilidade para que os(as) estudantes, a maioria trabalhadores(as), atendam aos requisitos exigidos pelo perfil profissional de cada projeto.

Outro ponto de destaque é a ausência de propostas diferenciadas para atender às especificidades dos (as) estudantes do noturno. Não há distinção, no que concerne às características e condições, entre os cursos do diurno e do noturno. Uma questão intrigante coloca-se perante a formação de professores, principalmente para os CPe, pois o turno de oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorre no período diurno.<sup>3</sup> Então, como possibilitar a participação efetiva dos(as) estudantes do período noturno nas atividades desenvolvidas por essas etapas da Educação Básica?

Essa é uma variável importante quando se considera o trabalho pedagógico requerido pela formação específica para o magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que necessita ser realizada no período diurno (Gatti; Barreto, 2009). A questão do turno de oferta alinha-se ao *locus* de formação. Reitera-se a defesa realizada pelo movimento dos(as) educadores(as) brasileiros(as) engajados(as) na rede de associações em favor do espaço universitário como o mais apropriado para a formação inicial:

Esses educadores consideram que é na universidade, lugar do trabalho não material, que o professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social [...] Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar (Brzezinski, 2008, p. 1.142).

---

3. Nessa análise específica, não se considerou a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental cujo funcionamento acontece pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, há de se ressaltar que a qualidade da formação transcende a defesa da universidade como espaço legítimo de formação. Sabe-se que são inúmeras as diferenças entre as condições de oferta do CPe nos turnos diurno, noturno, vespertino, matutino ou integral. Carvalho (2012), ao analisar a oferta do CPe em turnos diferentes para a sua dissertação, assevera que alguns(mas) professores(as) afirmaram exigir mais dos(as) estudantes de cursos diurnos, por terem mais tempo para se dedicar aos estudos, mesmo que estes(a) aparentem ser mais imaturos(as) que os do noturno, interferindo no comprometimento com a formação no curso (Carvalho, 2012). Esse dilema é acompanhado por outros que perpassam os cursos superiores e situam-se na esfera da implementação de ações político-socioeducativas que contemplem o acesso, a permanência e as condições básicas para o envolvimento dos(as) estudantes com a vida universitária.

Um dado que merece nossa atenção é o tempo mínimo destinado à integralização do curso. Dos 54 CPe, apenas cinco ampliaram a oferta para 5 anos, considerando a complexidade posta pelas DCNCP/2006, no que tange aos múltiplos espaços de atuação profissional conferidos ao(à) licenciado(a) em Pedagogia. Alguns cursos explicam o motivo de tal opção, como é o caso do Colegiado do CPe da UEM sobre a ampliação da duração do curso. Consta no PPP a realização de uma pesquisa com estudantes e professores(as), nestes termos:

Os alunos se posicionaram pelo desejo de ampliação da duração do curso, de 4 anos para 5 anos, considerando a sobrecarga da atual organização curricular de 4 anos com parte do conteúdo em disciplinas semipresenciais. Os alunos fizeram uma manifestação que intitularam “FORA MOODLE”, como forma de externalizar o descontentamento, geral, com a dinâmica das disciplinas semipresenciais (UEM, 2017, p. 19).

No documento, encontra-se o registro da realização de uma discussão com professores(as), e a grande maioria se manifestou favorável à ampliação da duração do curso. Assim:

O NDE [Núcleo Docente Estruturante] assume o desejo coletivo de pensar um currículo organizado em 5 anos. Salienta-se que essa definição se fez a partir do coletivo de professores dos dois departamentos (DTP [Departamento de Teoria e Prática da Educação] e DFE [Departamento de Fundamentos da Educação]) e dos alunos do curso de Pedagogia (UEM, 2018, p. 19-20).

Observamos que a ampliação dos campos de formação profissional trouxe como corolário a necessidade de se ampliar também os componentes curriculares, no entanto, como se pode constatar nos dados coletados, isso não alterou o tempo de integralização de oferta do curso. Essa é uma questão a ser problematizada no momento de análise da organização curricular alinhada ao perfil profissional e aos objetivos de cada projeto formativo.

Sobre o número de vagas disponibilizado por cada curso, apenas um não informa este dado. Percebemos que as vagas variam de 20 a 170, totalizando 3.623 vagas para os CPe.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, buscamos apresentar uma sistematização detalhada dos dados gerais sobre os CPe de Instituições de Educação Superior (IES) públicas da Região Sul do Brasil, que abrange os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A análise evidenciou a trajetória histórica desses cursos, sua expansão ao longo das décadas e suas diferentes características institucionais, como carga horária, turnos de oferta, tempo de integralização e número de vagas. O estudo dos CPe nas IES públicas da Região Sul do Brasil revela um panorama de crescimento e diversificação ao longo das décadas.

Os CPe da Região Sul tiveram início em momentos distintos, nos três estados, refletindo as especificidades contextuais e históricas de cada local. O Paraná, com o curso mais antigo da região, criado em 1938, liderou a expansão na década de 1960, seguido por Santa Catarina e pelo Rio Grande do Sul. A diversidade na criação e expansão dos cursos demonstra como as mudanças políticas, econômicas e educacionais influenciaram o desenvolvimento da formação pedagógica na região. Ao longo dos anos, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, houve um aumento expressivo no número de cursos, impulsionado por mudanças nas políticas educacionais e pela necessidade de formação de professores (as) para atender à demanda crescente por educação básica de qualidade. Essa expansão continuou no século XXI, com a criação de novos cursos em Universidades e IFs, destacando-se a importância da formação pedagógica para o desenvolvimento da educação no país.

Em termos de carga horária, os cursos têm seguido as DCN-CP/2006, com variações na forma de contabilização das horas-aula. No que diz respeito aos turnos de oferta, há um predomínio de cur-

tos noturnos, o que levanta questões sobre a adequação às necessidades dos(as) estudantes, especialmente considerando a formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujas atividades ocorrem majoritariamente no período diurno. As IES tiveram que se reorganizar para atender a essa exigência, enfrentando dificuldades para oferecer cursos que conciliem a formação de qualidade com a realidade dos(as) estudantes, muitos(as) dos(as) quais trabalham durante o dia e estudam à noite.

A análise destacou ainda o desafio de ajustar o tempo de integralização dos cursos às exigências curriculares e às expectativas dos(as) estudantes. A decisão de algumas instituições de ampliar a duração para cinco anos reflete a complexidade crescente da formação pedagógica e a necessidade de atender às demandas acadêmicas e profissionais dos(as) futuros(as) pedagogos(as). Outro desafio identificado é a falta de propostas diferenciadas para atender às especificidades dos(as) estudantes dos turnos noturnos. A ausência de distinção nas características e condições dos cursos diurnos e noturnos levanta questões sobre a efetividade da formação, considerando que grande parte das atividades de prática pedagógica ocorre durante o dia, dificultando a participação daqueles do noturno.

A expansão dos CPe também trouxe à tona a necessidade de um debate contínuo sobre a duração dos cursos e a carga horária, com algumas IES optando por ampliar a duração para cinco anos. Essa decisão visa acomodar a complexidade das exigências curriculares e proporcionar uma formação mais completa e menos sobrecarregada para os(as) estudantes.

O estudo conclui que, apesar dos avanços significativos na expansão e diversificação dos CPe, ainda há um caminho a ser percorrido para garantir que todos eles ofereçam uma formação de qualidade, adequada às necessidades dos(as) estudantes e às demandas da Educação Básica no Brasil. A implementação de ações políticas e socioeducativas que promovam o acesso, a permanência e as condições básicas para o envolvimento na vida universitária é essencial para a qualidade do processo formativo-educativo.

Por fim, os dados apontam para a necessidade de uma reflexão contínua sobre a organização curricular dos CPe, considerando não apenas a expansão dos campos de atuação profissional, mas também as condições de oferta e as características dos(as) estudantes atendidos(as), para garantir uma formação de qualidade que responda às necessidades sociais

e educacionais da Região Sul. Em síntese, a evolução dos CPe reflete um esforço constante de adaptação e melhoria, buscando sempre alinhar-se às mudanças sociais, políticas e educacionais do país, com o objetivo de formar profissionais qualificados(as) e comprometidos(as) com a educação.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7.933, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://bit.ly/4fPZ8ZM>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **E-MEC**. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Brasília, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3ySSQYN>. Acesso em: 24 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, D.O.U., Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://bit.ly/4fPbZW0>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2xdoyiT>. Acesso em: 27 maio 2023.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Da alvorada ao ocaso**: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em Cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <https://bit.ly/4cvY76D>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A Pedagogia nos cursos de Pedagogia**: teoria e prática pós-diretrizes Curriculares Nacionais. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Maringá: UEM, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/46WWo9e>. Acesso em: 13 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Maringá: UEM, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/46WWo9e>. Acesso em: 13 jun. 2022.

## CAPÍTULO 2

# CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E SOCIOLÓGICAS, NATUREZA HUMANA E FINS EDUCACIONAIS ENTRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO SUL DO BRASIL

*Suzete Terezinha Orzechowski*

*Antônio Marcos da Rosa*

*Franciele Maria David*

### **Introdução**

O presente texto traz reflexões sobre a relevância das concepções que fundamentam os Planos Pedagógicos de Curso (PPCs), ou Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), das instituições públicas que ofertam o curso de Pedagogia (CPe) no Sul do Brasil. Todas as analisadas são públicas, e todos os cursos foram ofertados na modalidade presencial. As concepções filosóficas e sociológicas fundamentam a visão de homem e de mundo dentro dos 46 PPCs/PPPs objetos desse estudo.

Nossas análises apresentam inicialmente as concepções filosóficas e de sociedade. A seguir, exploramos os fins educacionais e finalizamos com as aproximações e ponderações sobre a coleta realizada dentro dos PPCs/PPPs. O estudo está embasado na teoria crítica da educação, e a metodologia evidencia uma descrição comparativa entre os documentos com exame sobre as especificidades de cada objeto. Esse processo nos possibilitou evidenciar aproximações entre os PPCs/PPPs, e as ponderações buscam ampliar e aprofundar a investigação, sublinhando criticamente as características que evidenciam as concepções imbricadas nesses documentos.

## Concepções filosóficas

Na maioria das Universidades Públicas e dos Institutos Federais (IF) que ofertam o CPe no Rio Grande do Sul, não encontramos de forma objetiva e explícita as concepções filosóficas subjacentes aos respectivos PPCs/PPPs, entretanto é possível identificar tais perspectivas, as quais fundamentam os princípios educacionais, quando aprofundamos a leitura e destacamos conceitos correlatos, ampliando a análise com elementos mais específicos, como: filosofia do curso, princípios filosóficos, conceitos filosóficos, fundamentos filosóficos, filosofia. Nesse contexto, encontram-se as ideias de concepção de curso, bem como as concepções sociológicas, portanto, o cuidado epistemológico é sempre relevante para a busca do que se deseja destacar em cada item da investigação e para alinhar os critérios utilizados. É imprescindível apontar que em todas as instituições pesquisadas no Rio Grande do Sul encontram-se aspectos filosóficos que incorporam as concepções da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), entre os treze PPCs/PPPs analisados, foi possível identificar um referencial bibliográfico bem eclético e articulado às práticas pedagógicas, incluindo as mais atuais, com ênfase nas áreas da comunicação e nas metodologias ativas, destacadas no *Campus Alvorada*. São poucos os referenciais sobre a epistemologia da Pedagogia, ou seja, sobre os fundamentos filosóficos, pois os documentos pouco contemplam a Pedagogia em seus princípios, valores e concepções filosóficas ou sociológicas. O texto de Moreira e Franco (2024) aponta para o alerta que já fez Suchodolski (2000) aos educadores e aos agentes públicos de modo geral, sobre a importância em compreender os substratos filosóficos teóricos que subjazem às pedagogias, porque a

[...] querela filosófica não respeita unicamente os problemas metafísicos abstratos, toca o próprio homem, o seu humano concreto, em sua existência concreta, condicionada por arranjos sociais dependentes, em grande medida, pela ação ou omissão do Estado (Medeiros; Franco, 2024, p. 21).

O IFRS oferta o CPe em mais dois outros *Campi*: Farroupilha e Vacaria. No *Campus Farroupilha*, apresentam-se no mesmo texto as concep-

ções filosóficas e sociológicas, além de uma vasta bibliografia, na qual se identificam as contradições inerentes à concretude do local onde o curso é ofertado, com atenção especial ao futuro, o século XXI. Das páginas do PPC/PPP, destacamos a problematização, que está assim descrita:

esse parece ser o ambiente de crise no qual se insere a formação docente: a crise da racionalidade moderna ataca os fundamentos capazes de conceder à educação as bases de sua justificação, ao mesmo tempo que, diante desta impossibilidade, o vácuo é ocupado pelo pragmatismo da ação docente, apossada que está pela preparação profissional. **Como empreender um processo de formação docente que permita ao estudante a apreensão crítica e reflexiva deste contexto como condição para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas?** Diante desse cenário, a educação vê-se muito mais envolvida com os saberes instrumentais e científicos, apoiando-se na transmissão e no esforço de aperfeiçoamento cognitivo do educando, do que propriamente interessada em aliar esse esforço ao contexto de uma educação o que, para além do **tecnicismo das competências e habilidades**, espera envolver o ser por inteiro, desenvolvendo plenamente todas as potencialidades humanas. É desse diagnóstico e das consequentes alternativas teóricas já produzidas no campo da educação que parte a aposta fundante do Curso de Pedagogia - Licenciatura. A **formação docente** deve ser sobretudo atrelada ao desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre o sentido da formação e sobre demais aspectos relacionados à educação (IFRS - *Campus* Farroupilha, 2018, p. 28, grifos nossos).

Nessa realidade está embasada a concepção da maioria dos cursos ofertados no Rio Grande do Sul: com o foco na docência, a formação busca aprimorar os saberes instrumentais e científicos do(a) futuro(a) professor(a). Assim, fica em segundo plano a formação do(a) pedagogo(a). O foco é a formação docente, que atende à formação do professor para a Educação Infantil e Anos iniciais da Educação Básica, objetivo principal da graduação em Pedagogia ofertada no Brasil. Em pesquisa realizada anteriormente pelo grupo de cientistas do GEPEFE/FEUSP, em 144 matrizes curriculares de CPe do estado de São Paulo, se considerou que a pretendida formação docente envolve muitas realidades, ou seja, a pretendida formação docente envolve muitas realidades, que incitam uma importante problematização pertinente à garantia de

avanços na superação da superficialidade e da fragmentação, agravadas pelo tecnicismo, como apontado na citação do PPC/PPP do IFRS-Farroupilha e conforme Pimenta; et al. (2017, p. 18): “[...] a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes”. Portanto a atenção sobre a formação em Pedagogia é uma necessidade que abrange também o Sul do Brasil.

No Rio Grande do Sul, a UERGS oferta o CPe em seis *Campi*, que se utilizam do mesmo PPC/PPP, cuja concepção filosófica se baseia na

[...] missão de fortalecer o desenvolvimento educacional nas regiões do Rio Grande do Sul e demais estados brasileiros, gerando e compartilhando conhecimentos, e formando profissionais qualificados e sensíveis às diferenças e desigualdades sociais para atuação em espaços escolares e não escolares (UERGS, 2021, p. 46).

A disciplina de Filosofia e Educação é ofertada no primeiro semestre e tem duração de 60 horas. Deleuze, Corazza e Chauí compõem a referência básica da disciplina, que tem por objetivo problematizar a educação a partir da filosofia clássica até a contemporaneidade.

Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de Erechim, o PPC/PPP traz o seguinte apontamento:

por fim, uma Universidade Popular, uma universidade do e para o povo, significa aproximar-se das classes populares, do compromisso de classe, ou, ainda, uma tomada de decisão política, que significa estar a serviço dos interesses populares e não de uma classe social elitizada (UFFS, 2018, p. 41-42).

Nesse contexto de militância acentuada, oferta-se a disciplina de Filosofia no primeiro semestre, com carga horária de 60 horas, e no segundo semestre em conjunto com Fundamentos Históricos e Sociológicos, com mais 60 horas. Juntamente aos autores Adorno, Kant, Rousseau e Santo Agostinho, também são referência nomes como Aranha e Luckesi.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) não deixa explícita a concepção filosófica subjacente ao PPC/PPP do CPe diurno. Na oferta do curso noturno, apresenta a concepção filosófica junto da sociológica e das finalidades educacionais. Desse contexto, depreende-se uma formação para além do mercado, que intervém na realidade social e dialoga com diferentes sujeitos e coletivos com base na concepção histórico-critica. A disciplina de Filosofia não está destacada, mas aparecem con-

ceitos filosóficos nas disciplinas “Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização” e “Escola, Cultura e Sociedade”. Essas disciplinas passam todo o curso e são ofertadas em todos os semestres, com carga horária de 68 horas em cada um. Ao verificar as ementas da disciplina “Escola, Cultura e Sociedade” de cada semestre, encontramos o estudo sobre os pensadores clássicos da Pedagogia, instrumentos analíticos para o desenvolvimento do pensamento e estudo sobre a educação brasileira. Em “Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização”, o PPC/PPP contempla, na ementa do primeiro semestre, o estudo das “Relações dos sujeitos com o conhecimento, sob o ponto de vista da Psicologia e da Filosofia, buscando discutir a realidade educacional atual” (UFPEL, 2012, p. 37-38). Nos períodos subsequentes, são abordados outros conteúdos com intencionalidade metodológica da prática pedagógica. Não é apresentado o referencial bibliográfico no documento.

Não foi possível identificar explicitamente a concepção filosófica, os fins educacionais, a concepção sociológica e a de Pedagogia subjacente aos PPCs/PPPs das seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Acreditamos que as concepções filosóficas destacadas em um PPC/PPP indicam as bases teóricas que servem de parâmetros para a reflexão sobre a formação que está sendo desenvolvida, tendo como indicativo a realidade em que o CPe está inserido, além de oportunizar ao estudante uma percepção mais abrangente do que vem a ser a atuação do(a) pedagogo(a) de uma concepção crítica, reflexiva e transformadora. Nesse sentido, entende-se que a educação objetiva a formação humana e o desenvolvimento das humanidades, logo as concepções filosóficas e sociológicas que embasam os documentos analisados reverberam a intencionalidade dos respectivos CPe na formação dos(as) discentes, futuros(as) pedagogos(as). Essas concepções representam também um dos componentes da identidade do curso, que, ao estabelecer uma interlocução com outros marcos identitários, contribui para uma formação mais sólida do(a) futuro(a) profissional, visto que a Pedagogia tem o condão de auxiliar na emancipação humana (Freire, 2010).

Nessa perspectiva, é pertinente que os PPCs/PPPs salientem quais as concepções filosóficas norteiam o CPe, a fim de que, mais que um mero indicativo, proponham uma ação educativa que viabilize o desenvolvimento no ambiente acadêmico e transforme o ser humano nas dimensões que configuram suas vivências individuais e sociais (Libâneo, 2002).

Nos PPCs/PPPs analisados em Santa Catarina, a maioria das Universidades Públicas não especifica suas concepções filosóficas, o que indica uma lacuna que restringe perspectivas reflexivas que poderiam servir de sustentáculo teórico para uma interação dialógica entre as disciplinas e os conteúdos no transcorrer do curso. Tais concepções poderiam subsidiar o ato de reflexão acerca da prática, em um movimento de articulação com a teoria de maneira ativa e interativa, pautado em ações para repensar, reorganizar e reconstruir a capacidade discursiva acerca do significado e da intencionalidade do curso, o que indicaria um processo de ir e vir constante e que influenciaria uma formação mais significativa.

A partir de ações que indicassem as concepções filosóficas dos cursos ofertados, seria possível compreender a Pedagogia em sua dialeticidade, o que indica sua condição de prática social com diferentes manifestações, direções, usos e finalidades (Pimenta, 2006). A associação entre a concepção filosófica e a Pedagogia é pertinente quando se considera a intencionalidade da compreensão crítica do mundo e da realidade, visto que diferentes concepções indicam percepções diversas sobre tais fatores.

Na ausência de uma definição concreta no PPC do CPe, conforme as análises realizadas nos documentos das universidades catarinenses, identifica-se, nos demais marcos, uma perfilhação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019, que focam em competências e habilidades, bem como na mitigação do pensar pedagógico crítico, e promovem uma formação instrumental que prejudica o desenvolvimento de uma práxis pedagógica emancipatória por parte do(a) profissional formado(a).

Poucas instituições indicaram concepções filosóficas pautadas no materialismo histórico-dialético, como os PPCs/PPPs do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) e da UFFS - *Campus Laranjeiras do Sul*. Essa concepção pode resultar em uma formação que permita ao(à) pedagogo(a) compreender o contexto histórico e social em que está inserido(a) e ter condições para estabelecer relações consistentes e críticas entre a teoria e a prática no seu exercício profissional, o que lhe permite mobilizar seus conhecimentos em uma práxis pedagógica que almeje o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia. O materialismo histórico-dialético contribui para a análise do desenvolvimento humano, pois considera o ser que aprende e evolui na proporção em que este age e modifica a natureza, o que resulta também na sua própria transformação, em seu reconhecimento como autor e ator da história, ampliando assim o sentido da formação acadêmica (Nobre, 2021).

Nessa situação, independentemente da idealização, a inclusão da concepção filosófica no PPC/PPP é relevante para que haja uma percepção concreta dos saberes e conhecimentos que orientam o processo formativo e a própria construção da identidade do curso, como uma medida de transparência para que os(as) estudantes do CPe possam ter uma noção acerca da formação que lhes será disponibilizada e de quais interesses estão sendo considerados no processo educativo.

Analisar os PPCs/PPPs das Universidades Públicas e dos IFs do estado do Paraná nos colocou diante do acervo documental que fundamenta seus respectivos CPe. Para tanto, entende-se que as propostas pedagógicas dos cursos, para além de expressarem as disciplinas e os conteúdos que compõem determinada matriz curricular, expressam as compreensões filosóficas, humanas e sociais, as finalidades educacionais e o compromisso com a formação dos(as) futuros(as) profissionais. Nesse sentido, as concepções subjacentes aos PPCs/PPPs revelam as intencionalidades, a ética, a política e a concepção de sociedade por trás da formação que o CPe pretende ofertar aos(às) futuros(as) pedagogos(as), visto que “[...] a educação destina-se à promoção do homem. A universidade como instituição educativa, também deverá estar voltada para esta promoção” (Saviani, 2013, p. 76).

Com efeito, o compromisso das universidades com a formação dos pedagogos indica a essência do processo formativo, pois a promoção do ser humano implica pensar em que medida está sua consciência para intervir na realidade, entendendo esta como um processo contínuo e dialético, síntese de múltiplas determinações,

compreender a sua existência é, então, compreender o homem atuando dialeticamente no mundo num processo de transformação. Com efeito, à medida que tomamos consciência das necessidades que precisam ser atendidas, vem-nos a exigência da ação (Saviani, 2013, p. 76).

Logo, é a universidade o espaço que possibilitará aos(às) acadêmicos(as) compreender-se enquanto sujeitos do mundo, em processo dialético, sendo possível a tomada de consciência da sua função social, ética, humana. Nesse sentido, os PPCs/PPPs de cada CPe revelam o *telos*, o compromisso ético, político, histórico, social e educacional das universidades com a realidade do campo de atuação do(a) pedagogo(as).

A maioria dos nove PPCs/PPPs analisados descreve sua concepção de filosofia e suas finalidades educacionais, exceto os da Universidade Estadual de Maringá (UEM), *Campus* Cianorte, e da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), nos quais não consta essa delimitação explícita. Além dessas, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) evidencia somente as finalidades educacionais. É notória, em todos os PPCs/PPPs, uma compreensão crítica da sociedade, com ênfase na contradição que permeia a formação social, histórica, ontológica e cultural da modernidade, expressando preocupação com a socialização do conhecimento historicamente produzido e com a formação humana e profissional emancipatória e integral dos discentes, sendo esta atravessada por pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, como anunciado no PPC do IFPR - *Campus* Palmas:

a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da Educação passa pela compreensão da natureza humana e a compreensão da natureza humana passa pela compreensão do trabalho humano. Importante enfatizar que as mudanças das formas de produção social da existência foram gerando novas formas de educação, pressupondo que a educação, historicamente, é uma exigência do e para o processo de trabalho. Neste sentido, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (IFPR, 2022, p. 37).

A preocupação com a formação humana emancipatória e com a formação profissional integral dos(as) discentes de Pedagogia é visível na maioria dos documentos, porém, em alguns, apresenta-se de forma velada, como se vê no exemplo abaixo:

[...] formação emancipada do profissional, de forma que este seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais em sintonia com as diferentes abordagens teórico-metodológicas do conhecimento; de forma a garantir a formação integral do profissional educacional (UEL, 2018, p. 8).

Outro ponto digno de nota é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, formação para docência e formação para gestão, pre-

sente na Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (DCNCP), Resolução CNE/CP nº 1/2006.

A Unespar-Campo Mourão e a UEL salientam a formação em espaços escolares e não escolares. A UEM e a Unioeste-Francisco Beltrão trazem a unidade entre teoria e prática, na busca pela superação da dicotomia entre pensar e fazer (Pimenta; Lima 2021). Percebe-se ainda o esforço para adequar os CPe à diretriz de 2016, ficando ora explícitas, ora implícitas as orientações na construção dos documentos.

Considerando-se os aspectos apontados acima, pode-se dizer que a maioria dos CPe ofertados pelas instituições do estado do Paraná contemplam a relevância da formação docente para a Educação Infantil e as séries iniciais da Educação Básica. Poucas são as referências para se compreender a Pedagogia como ciência da educação. Portanto, a relevância da Filosofia, no sentido de embasar uma compreensão sobre a epistemologia da Pedagogia, é desprezada.

### ***Natureza humana***

Buscamos indícios para analisar qual a concepção de homem as instituições apresentaram em seus respectivos PPCs/PPPs, entretanto não obtivemos respostas claras e, novamente, recorreremos à análise por aproximação. Portanto, faremos um apanhado geral sobre o Rio Grande do Sul, estado em que apenas o IFRS - *Campi* Alvorada e Bento Gonçalves, apresentaram aspectos que se aproximam de uma caracterização sobre a natureza humana. Esses dois PPCs/PPPs, a partir de uma concepção antropológica e ontológica que perpassa o conceito da omnilateralidade, descrevem que

[...] as práticas educativas devem vislumbrar a formação de um ser humano em sua totalidade. [...] A autonomia, a autorrealização e a emancipação são atributos fundamentais da capacidade humana de produzir o seu projeto existencial e social. É preciso envolver o ser por inteiro e desenvolver todas as potencialidades humanas (IFRS, 2019, p. 24).

A omnilateralidade é uma categoria marxista que insere um caráter político na dimensão sócio-histórica da humanidade. Assim, poderia promover uma reflexão mais ampla sobre o homem e sua relação com o trabalho. Na formação dos(as) pedagogos(as), essa categoria se in-

sere na reflexão sobre a educação para o trabalho, intrinsecamente articulada à interação entre teoria e prática.

Nos PPCs/PPPs de Santa Catarina, em relação à natureza humana, os documentos não especificam as concepções em que se embasam, exceto em alguns trechos isolados, nos quais se destaca a condição do homem como ser social, que se constrói e reconstrói em meio às relações que estabelece em sociedade. Essa condição de ser social tem destaque nas finalidades a serem consideradas na prática educativa proposta nesses projetos, nas quais se afirma que o ser humano tem uma relação de interdependência com seus semelhantes, sendo esta a condição que propicia seu aprendizado e o capacita a atuar e interagir no ambiente.

Outro aspecto realçado nos PPCs/PPPs é que o ser humano deve ser sujeito nos processos educativos, como forma de propiciar a formação de um sujeito crítico e autônomo, com condições de intervir com mais propriedade no meio social. Tais atributos são relevantes também na formação entre pedagogos(as), o que espelha a relação do(a) futuro(a) profissional com sua dimensão humana, estabelecida nos documentos analisados.

Não são destacados outros aspectos relacionados à natureza humana, como a dimensão cultural, a política e a econômica, por exemplo, o que resulta em uma perspectiva limitada, por desconsiderar seu potencial criador e transformador, restringindo sua capacidade de atuação e de intervenção no meio social. Como afirma Saviani (2013, p. 76),

a educação destina-se a promoção do homem. A universidade, como instituição educativa também deverá estar voltada para essa promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir adequadamente suas funções, aprofundar-se na compreensão da realidade humana. O homem é um ser situado.

Nesse sentido, a universidade deve considerar todos os aspectos que atravessam a natureza humana, possibilitando a formação em suas máximas potencialidades, para que o(a) futuro(a) pedagogo(a), situado(a) historicamente, possa atuar na realidade de forma consciente e transformadora. Assim, consideramos oportuno que, ao rever seus PPCs/PPPs, as instituições tomem por análise que tipo de homem desejam formar.

## Concepção de sociedade

No que concerne à concepção de sociedade, a pesquisa aponta uma falta de especificidade sobre o tipo de sociedade que se pretende construir a partir da formação de pedagogos e pedagogas nos cursos ofertados pelas instituições pesquisadas no Rio Grande do Sul. O aprofundamento na busca nos remete sempre à formação acadêmica, a partir da qual exprimimos algumas indicações. Na Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa), objetiva-se a formação de sujeitos éticos, sociais e políticos, comprometidos com a transformação e que promovam a interlocução com seu entorno,

[...] evidenciando as peculiaridades, as singularidades e as diversidades culturais e histórico-geográficas [...] onde os sujeitos sejam provocados a (re)significar os tempos, os espaços, as identidades e os papéis sociais (Unipampa, 2015, p. 24).

Nos *campi* do IFRS (2018, p. 22), ao conceber o fazer pedagógico, o ser humano é tomado [...] “como um sujeito inacabado, sócio-histórico, pautado pelas relações de trabalho, em permanente construção, imerso na diversidade e na complexidade da sociedade e das culturas” . Tal fazer pedagógico se associa às relações estabelecidas na família, nos segmentos e movimentos sociais, no mundo do trabalho, instâncias essas que desencadeiam processos de participação política e cultural. Ao apontar a concepção de educação subjacente ao seu CPe, a Unipampa concebe o trabalho como princípio educativo que busca a emancipação dos sujeitos. No *Campus* Bento Gonçalves, identificam-se os princípios de uma educação ética e inclusiva socialmente: respeito às diferenças; igualdade de oportunidades e condições de acesso, inclusão e permanência; garantia de educação pública para todos; defesa da interculturalidade; e a integração com a comunidade escolar. O *Campus* Farroupilha traz a formação integral como base para o cultivo de si mesmo em sua relação com os outros e com o mundo. A educação é uma prática social que resulta em profissionais críticos e reflexivos atuando com responsabilidade e comprometimento ético-político nas diferentes redes de ensino. O *Campus* Vacaria aponta o ser humano na sua omnilateralidade, ou seja, promove uma formação plena e profunda, que compreende a Educação como meio para o desenvolvimento integral dos indivíduos, por meio do exercício amplo da criatividade e

da imaginação, com liberdade para definir o modo como a vida em sociedade se realiza. O acesso à informação, mediado pela análise crítica, pode se constituir em um experimento de sociedade por meio do qual os sujeitos desenvolvem maior consciência de sua cidadania.

A UERGS fundamenta sua concepção de sociedade nos princípios da indissociabilidade entre a extensão e o ensino, da qual deriva a formação de cidadãos críticos e capazes de produzir conhecimento mediante a apropriação de diferentes processos, que envolvem princípios sociais, humanos, éticos, culturais e coletivos, com base na ciência, nos saberes das comunidades, nas tecnologias e na inovação.

A UFFS enfatiza uma universidade popular *do e para* o povo, que se aproxima das classes populares, do compromisso de classe, uma decisão política que, portanto, não contempla a classe social elitizada. E a UFPel tem por objetivo contribuir para a intervenção social na construção da cidadania, com ênfase na concepção sócio-histórica da sociedade.

Já as concepções de sociedade constantes na maioria dos PPCs/ PPPs de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina não estão claramente especificadas, mas há indícios localizados ao longo dos textos que remetem a uma sociedade idealizada, regida por princípios democráticos, de igualdade, de solidariedade e de justiça social.

Atribui-se ao exercício pedagógico a condição de contribuir com essa construção idealizada, o que reforça a perspectiva da educação e da atuação docente como componentes capazes de modificar as estruturas e conjunturas sociais, políticas, econômicas, culturais e políticas vigentes.

Contudo, é relevante considerar que a graduação em Pedagogia apresenta complexidades e contradições que tanto podem relacionar-se com perspectivas transformadoras e progressistas quanto com mecanismos que perpetuam as estruturas e conjunturas vigentes, o que inviabiliza práticas pedagógicas com poder de contribuir para mudanças sociais, reforçando e legitimando as desigualdades sociais (Gonçalves; Furtado; Moura, 2019).

Nas instituições orientadas pela perspectiva materialista histórico-dialética, considera-se que a constituição da sociedade é plural e apresenta contradições e divisões, favorecidas pelo sistema econômico, que só podem ser compreendidas por meio de uma formação crítica, que possibilite a compreensão sobre os mecanismos e os interesses que a orientam.

O debate acerca da sociedade no âmbito do CPe, nessa perspectiva, é pertinente para uma formação crítica em que a educação não seja vista de modo ingênuo – o que favorece a manutenção da situação

vigente – e, em lugar disso, permita a análise das contradições e das divisões sociais, para que a práxis educacional desenvolvida pelo(a) formando(a) contribua para a transformação deste cenário.

As perspectivas vigentes nos PPCs/PPPs do estado do Paraná, confluem para uma visão de sociedade fragmentada e com sérias questões sociais a serem geridas, mesmo nas instituições que vislumbram a possibilidade de mudança em um viés idealizado, pois reconhecem, implicitamente, que tais condições comprometem um ambiente social mais justo e equilibrado.

Na maioria dos documentos, há preocupação com uma sociedade democrática, que busque a emancipação humana, a

[...] valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico-raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência (UFPR, 2018, p. 8).

A UEL destaca a superação da formação estritamente técnica e valoriza a

[...] complexidade do ato educativo, que envolve seres humanos em interação, exige a participação total de todos os seus protagonistas, especialmente daqueles que são profissionalmente responsáveis por essa ação (UEL, 2018, p. 10).

A UEM-Maringá salienta as DCNs/2016, promovendo uma formação calcada nos “[...] princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (UEM, 2018, p. 29). Já a UEM-Cianorte evidencia que a formação no CPe deve fazer com que o(a) pedagogo(a)

[...] conheça e seja capaz de analisar a realidade em que se insere e [...] [estabelecendo] as necessárias vinculações entre as questões educativas e as questões sociais mais amplas buscando a efetividade das ações pedagógicas (UEM, 2018, p. 1).

A UFFS, tanto no *Campus Realeza* quanto no *Campus Laranjeiras do Sul*, destaca o capitalismo, expresso pelo liberalismo e pelo (neo) conservadorismo, a partir dos quais entende a sociedade como parte

[...] da realidade concreta das bases materiais da produção da vida material na sociedade moderna na sua totalidade social e das demandas de qualificação social, política e profissional que a educação deve responder, garantindo a apropriação dos conhecimentos científicos-tecnológicos, e humanísticos-históricos, sem os quais o trabalhador se resumiria a objeto da técnica para servir aos monopólios na acumulação do capital (UFFS, 2022, p. 30).

Os *Campi* da Unioeste veiculam concepções semelhantes nos documentos de seus CPe, percebendo a sociedade na relação dialética, histórica, social e cultural, com destaque para a formação do ser humano em sua integralidade. Nesse sentido, o

[...] estudo da realidade deve servir de base teórica para a transformação da sociedade, pois toda a transformação social depende de seres humanos capazes de compreender a realidade para agir de forma eficiente (Unioeste, 2016, p. 9).

Além disso,

[...] concebe a formação do homem como sujeito histórico, cuja constituição é coletiva e decorrente das relações que se estabelecem entre a formação educativa e o contexto social do qual faz parte esse sujeito (Unioeste, 2017, p. 7).

Nos documentos dos cinco *Campi* da Unespar, apresenta-se uma compressão crítica e dialética da sociedade moderna, evidenciando as bases democráticas, com destaque para a preocupação com o respeito à diversidade, os valores humanos e a formação emancipatória. Salientam-se as orientações presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, e reitera-se o compromisso com uma “[...] concepção de universidade [como] [...] instituição social, de caráter público, gratuito, laico e autônomo” (Unespar, 2018, p. 13). Os documentos dos IFs paranaenses assemelham-se aos demais, destacando uma compreensão crítica e dialética da sociedade moderna, além de veicularem uma “[...] concepção de sociedade, de ser humano e de educação a partir dos princípios de totalidade, historicidade e concretude (síntese de múltiplas determinações)” (IFPR, 2022, p. 55).

Nessas singularidades, encontram-se pontos comuns, como o processo de construção sócio-histórico, que dialeticamente encontra as contradições da realidade e as supera. Essa fundamentação teórico-metodológica embasa quase todos os PPCs/PPPs do estado do Paraná. O contexto exige uma análise que perpassa o ideário crítico-social sobre a sociedade desejada e problematize os resultados até o momento alcançados, nas formações, sobre a práxis pedagógica, que deixa a desejar quando o(a) egresso(a) está na linha de frente, no chão da escola. Como então avaliar o que está escrito no PPC/PPP e sua relação com a formação para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais da Educação Básica? Como se planejam os cursos para formação em Pedagogia no Sul do Brasil com base na docência? Os cursos de Pedagogia com base na docência preparam os(as) professores(as) e os(as) pedagogos(as)? São estas algumas indagações que permanecem na problematização sobre a formação em Pedagogia quando se processam as análises sobre a atuação de Pedagogos e Pedagogas na realidade onde suas práticas se inserem.

### ***Fins educacionais nos PPCs analisados***

Como nem todos os PPCs ofertados no Rio Grande do Sul explicitam os fins educacionais em um tópico específico, buscou-se durante as análises percorrer as considerações trazidas pela concepção filosófica e pela sociológica, bem como os objetivos formativos identificados para os egressos dos cursos ofertados. O foco de atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio do Magistério, na Educação de Jovens e Adultos, na Gestão Escolar e a atuação em espaços escolares e não escolares são enfatizados, assim como a indissociabilidade de ensino, pesquisa, extensão e a atuação em cursos profissionalizantes na área de serviços e apoio escolar.

Na UERGS, o foco está na formação qualificada e sensível às diferenças e desigualdades sociais, para atuação em espaços escolares e não escolares. Prioriza-se a formação de professores para crianças, jovens e adultos, com atuação na Educação Básica e ênfase na docência, na pesquisa e na gestão em espaços escolares e não escolares (UERGS, 2021).

A UFFS visa responder à exigência social de um profissional que perceba os significados da democratização da educação.

A UFPel salienta que a formação não se restringe a atender ao mercado de trabalho, pois deve contribuir também para a intervenção social na construção da cidadania, nos seguintes aspectos: teórico (domínio dos

conhecimentos científicos), prático (trabalho docente como base), político-social (projeto educativo articulado ao projeto de sociedade autônoma e incluyente) e interrelacional (trabalho coletivo e interdisciplinar).

Os fins educacionais para o CPe propostos nos PPCs das IES de Santa Catarina denotam uma formação abrangente e significativa, condizente com um profissional polivalente, o que inclui a qualificação para atender pedagogicamente as minorias (pessoas com deficiência, indígenas, surdos, população do campo, entre outros).

Atingir a formação de um profissional polivalente ainda não é um processo factível, pois os CPe brasileiros não conseguem abordar de forma consistente os diversos saberes envolvidos nesse perfil. Essa perspectiva de polivalência não contempla nem mesmo a formação docente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que o ensino ofertado se caracteriza por sua fragilidade e generalidade, bem como pela ausência de foco na formação de docentes, por ser fragmentada e dispersiva (Pimenta *et al.*, 2019).

Nesse cenário, os fins educacionais se coadunam com os documentos oficiais que orientam a formação de pedagogos(as), o que atende às prerrogativas legais para a oferta do curso, porém é indicativo de foco na dimensão da licenciatura em detrimento da dimensão epistemológica.

Essa situação revela que tais fins são orientados por uma lógica instrumental, que compromete a formação de um profissional realmente polivalente, pelo fato de mitigar/desconsiderar a Pedagogia como ciência da educação vinculada à análise dos fenômenos educativos, cujas reflexões e interpretações são pautadas em bases críticas. Uma ciência que, portanto, não está limitada ao método.

Como ciência, a Pedagogia tem sua finalidade relacionada à práxis educacional, na qual o(a) pedagogo(a) investiga os fenômenos concretos relacionados à educação e vinculados à teoria, o que lhe permite elaborar ações práticas para atender aos fins educativos (Mascarenhas, 2023). Essa perspectiva não é realçada nos PPCs, o que indica uma formação limitada, com foco na prática docente.

Mesmo elencando diferentes fins educativos, os PPCs, por meio dos currículos descritos em seus *corpora*, enfatizam a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, abordando de forma superficial as demais áreas, o que indica atendimento a uma demanda concreta do mundo do trabalho, inviabilizando uma formação polivalente de fato.

Os PPPs das instituições do Paraná caracterizam-se por uma concepção crítica de sociedade, alinhada aos fins educacionais, na qual se

percebe preocupação com a formação do(a) pedagogo(a) situado(a) em seu tempo histórico, uma formação emancipadora, que o(a) torne

[...] capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais em sintonia com as diferentes abordagens teórico-metodológicas do conhecimento; de forma a garantir a formação integral do profissional educacional (UEL, 2018, p. 8).

Assim, possibilita ao(à) acadêmico(a) meios de compreender-se enquanto sujeito histórico, reflexivo, crítico e passível de transformação social.

Também se salienta a busca pela unidade entre teoria e prática, associadas à pesquisa: a

[...] formação do professor, concebida como ação social, cultural, historicamente situada e comprometida com a intervenção na realidade, sustenta-se na pesquisa e na extensão, elementos que compõem a tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão (Unioeste, 2017, p. 7).

A preocupação dos cursos em destacar a tríade ensino, pesquisa e extensão revela a intencionalidade formativa da formação acadêmica e adequação à Resolução CNE/CP nº 2/2015, na qual se destaca a

[...] importância de uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflete a especificidade da formação docente. São conhecimentos científicos e pedagógicos que devem estar presentes na formação inicial. Ao referir-se a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e práticos configura-se a valorização de uma práxis formativa (Pimenta; Lima, 2021, p. 76).

Nesse sentido, podemos afirmar que os PPCs/ PPPs/ das IES do Paraná, no que diz respeito aos fins educacionais, ressaltam a preocupação com uma formação acadêmica crítica, reflexiva e situada historicamente, associada à tríade formativa ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, essa tríade garante uma formação teórico-prática fundamentada na Pedagogia como ciência da educação? Os objetivos que compõem os PPCs/ PPPs valorizam a práxis formativa? É importante que se examinem as práticas entre os(as) pedagogos(as) egressos(as) inseridos(as) na realidade atual.

## Aproximações e ponderações norteadoras

É importante identificar o quanto as velhas perguntas foram sendo esquecidas no CPe: deve-se formar pedagogos(as) com quais princípios filosóficos? E com qual concepção teórico-prática? Para que tipo de sociedade e de homem? Essas questões já não estão mais sendo respondidas pelos cursos porque não são importantes? Por que nos perdemos na proposta formativa? Será que deixamos de ser cartesianos e tudo está lá, dissolvido entre outras considerações?

O interessante é observar que não há mais cuidado com tais pressupostos, que certamente trariam a fundamentação epistemológica de cada proposta curricular. Não há mais essa especificidade em vários PPCs/PPPs aqui analisados. O que apreendemos desse contexto é que, para o Rio Grande do Sul, a Filosofia está subsumida entre a caracterização sociológica e as finalidades educativas dos cursos. Quando se busca uma concepção que dê identidade ao CPe, o que o caracteriza são fundamentos em autores que trabalham as nuances filosóficas, a Paideia e a Filosofia na contemporaneidade. Acontece quase o mesmo com a concepção sociológica, na qual se percebe a sociedade como um *moto-contínuo* em transformação, fundamentada na concepção sócio-histórica da educação. Todavia não encontramos uma matriz que se estabeleça filosoficamente projetando a construção dessa sociedade e desse homem que se quer formar.

Notamos que, em todos os documentos, encontram-se um ideário filosófico e sociológico definidos pelas DCNCP/2006, o que não identifica o CPe dentro de suas respectivas realidades, mas homogeneiza a maioria dos cursos e, principalmente, determina essa igualdade sócio-histórica das políticas educacionais, às quais todos se submetem sem promover avanços que lhes identifiquem como curso, profissão e formação que se traduzam em especificidades filosóficas e sociais para interpretar e ampliar as finalidades a serem atendidas para uma graduação em Pedagogia.

No estado de Santa Catarina, os PPCs/PPPs projetam as concepções filosófica e de sociedade, os fins educacionais e a natureza do CPe em um ideário instrumental, sem que haja subsídios para uma análise e um debate dialógico mais consistentes, pautando-se em percepções constituídas pela intenção da uniformidade e da conformidade ao que está em vigência. Essa constatação é validada pelas poucas disciplinas ofertadas sobre tais fundamentos e pela carga horária exígua desses componentes.

Essa condição é realçada pelo fato de a maioria das IES não especificarem tais fatores nos projetos, o que indica a intenção de diluir as concepções vigentes ao longo dos documentos. Devido a essa situação, há a necessidade de um aprofundamento maior no texto dos PPCs/PPPs, para que possam ser percebidas ou identificadas as concepções de homem, de mundo e de sociedade, análise essa que terá, necessariamente, um grau significativo de subjetividade, o que resulta em brechas para múltiplas interpretações.

As exceções encontradas reforçam a sensação de que se trata de esforços quixotescos, dificultados ou inviabilizados pelo direcionamento voltado para a formação docente, com pouca ênfase em outras áreas da Pedagogia.

As análises dos PPPs/PPCs das Universidades Estaduais e dos IFs do Paraná possibilitou a aproximação às concepções filosóficas e de sociedade que essas IES discutem em seus respectivos cursos de Pedagogia, com vistas à formação dos(as) futuros(as) pedagogos(as). Podemos afirmar que os CPe públicos revelam preocupação com a formação dos(as) acadêmicos(as), destacando suas dimensões históricas, sociais, políticas e pedagógicas, atreladas a fundamentos críticos da sociedade. Nesse sentido, “[...] a partir do conhecimento adequado da realidade, é possível agir sobre ela adequadamente” (Saviani, 2013, p. 71).

As universidades ressaltam a adequação à Resolução CNE/CP nº 2/2015, especialmente ao artigo 5º, que destaca os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica. O inciso IV desse dispositivo enfatiza

[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundamentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, abrangendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a formação destaca-se pela docência e imprime uma carga prática na docência escolar. Ou seja, os fundamentos epistemológicos da Pedagogia como ciência estão ideologizados.

Destacamos ainda o fato de que a maioria dos documentos aqui analisados, dos três estados do Sul, expressa preocupação com uma sociedade democrática que busca a emancipação humana, valorizando a diversidade e se opondo a todas as formas de discriminação. São fundamentados na educação para as relações étnico-raciais, na equi-

dade de gênero, na diversidade sexual e na inclusão de pessoas com deficiência. Portanto, os PPCs/PPPs buscam evidenciar seu compromisso com a democracia, o respeito com a pluralidade de ideias, a emancipação humana, o respeito à diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência.

## **Considerações finais**

As análises aqui apontadas refletem os argumentos identificados dentro de PPCs/PPPs socializados e publicizados nos sites das IES do Sul do país que ofertam o CPe. As reflexões buscaram promover e ampliar o debate sobre como está identificada a oferta dos CPe em meio a tantas possibilidades, desafios e perspectivas evidenciadas pelas políticas educacionais advindas do MEC para a formação de pedagogos e pedagogas.

Um aspecto é bem objetivo: são poucos os PPCs/PPPs que se orientam por uma epistemologia da Pedagogia fundamentada na consolidação da ciência pedagógica. As evidências são claras neste aspecto, pois a maioria dos CPe disponibiliza uma formação para a docência. Nessa identificação com a docência submergem os fundamentos filosóficos, sociológicos e as finalidades formativas da Pedagogia em favor de uma prática docente escolar que ressalta o trabalho daquele(a) que é professor(a). E, mesmo em cursos com disciplinas que possibilitam uma reflexão mais próxima da epistemologia como fundamento da prática, a Pedagogia acaba sendo reduzida ao seu histórico e enclausurada em disciplina única.

Muito ainda se pode realizar dentro dos CPe. E a partir da Resolução CNE/CP nº 4/2024, muito se poderá implementar na formação de professores(as), observando a autonomia das universidades, vide as especificidades que já se ofertam nos três estados: Pedagogia Bilíngue, Pedagogia Indígena, Pedagogia do Campo. Portanto, é inegável que existem avanços; é realidade a análise crítica entre os(as) colegas pedagogos e pedagogas; é imprescindível o movimento que se apresenta em cada estado, com o qual nos identificamos. Assim é possível fazer Pedagogia e ofertar cursos de Pedagogia que também formam o(a) professor(a) epistemologicamente fundamentado(a) na Pedagogia como ciência. Essa possibilidade existe e, portanto, não podemos esquecê-la.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Ujw0j8>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2010.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FURTADO, Elizabeth; MOURA, Epitácio Macário. **Pedagogia**: Sociologia da Educação. Ceará: EduECE, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Farroupilha*. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Farroupilha: IFRS, 2018. Mimeo.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Campus Palmas*. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Palmas: IFPR, 2022. Mimeo.

LIBÂNIO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCARENHAS, Aline Daiane N. O eclipse da pedagogia nos documentos oficiais que orientam a formação do(a) pedagogo(a). **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3AsRlBa>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOREIRA, Jeferson da Silva; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 9, p. 1-28, 2024. 21. Disponível em: <https://bit.ly/3YTgD5L>. Acesso em: 14 fev. 2024.

NOBRE, Iziane Silvestre. **A práxis na formação de uma humanidade nova**: contradições, avanços e limites. 2021. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <https://bit.ly/3X83aWn>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: Fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*: SILVESTRI, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Org.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades, na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**,

São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3yIbIJY>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://bit.ly/3AE1OcQ>. Acesso em: 20 Julho 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Londrina: UEL, 2018. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - PARANÁ. *Campus* Maringa. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Maringá: UEM, 2018. UEM. Mimeo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Cascavel. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cascavel: Unioeste, 2016. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Francisco Beltrão. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2017. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Campo Mourão. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Mourão: Unespar, 2018. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Alvorada: Uergs, 2021. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus* Erechim. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Erechim: UFFS, 2018. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus* Laranjeiras do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2022. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Pelotas: UFPel, 2012. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Mourão: Unespar, 2018. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bagé: Unespar, 2015. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia**. Curitiba:UFPR, 2018. Mimeo.

## CAPÍTULO 3

# EPISTEMOLOGIA, HISTÓRIA E PROFISSÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

*Ângela Maria Silveira Portelinha  
Suzete Terezinha Orzechowski  
Luiza da Silva Braido*

### **Introdução**

A história do curso de Pedagogia no Brasil conta com 85 anos de existência, período ao longo do qual já se efetuaram muitas adequações às exigências políticas, sociais, educacionais e profissionais. Saviani (2008) trata da polemização do campo pedagógico, atravessado por tendências contrapostas.

Análises críticas dão conta de promover um acentuado recorte no tempo e identificam a oferta de cursos mais alinhados ao positivismo, ao tecnicismo e ao neoliberalismo. Além dos dilemas epistemológicos, atualmente, à Pedagogia denominada como curso requer “demandas plurais de formação de educadores(as) escolares e não escolares em um contexto de intensificação da agenda mercadológica na definição de suas finalidades. (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 3)

Diante desse cenário, urge

ampliar o sentido do pedagógico para além do instrucional e assumir a complexidade do curso de Pedagogia diante da pluralização de práticas educativas dentro e fora das escolas, e para além da sala de aula, preservando finalidades formativas contrapostas ao reducionismo neoliberal, são alternativas para reposicionar a Pedagogia no Brasil (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 3).

Ao assumir a complexidade do CPe em um cenário que tenta esvaziar o debate sobre a Pedagogia, as ciências da educação e o trabalho pedagógico, buscamos evidenciar a problemática mediante a análise da

organização curricular dos CPe da Região Sul, tecendo reflexões relacionadas às finalidades formativas. Assim, questiona-se: em que medida os estudos sobre a epistemologia da Pedagogia, os conteúdos sobre a trajetória histórico-social do curso e a discussão sobre a profissão são contemplados nas matrizes curriculares dos CPe da Região Sul?

Pretendemos, neste capítulo, analisar e desvelar o espaço conferido aos conhecimentos teórico-científicos da Pedagogia e os conhecimentos das políticas de criação e (re)estruturação dos cursos que culminaram na alteração do perfil e dos campos de inserção profissional para o(a) licenciado(a).

Com base nas abordagens qualitativa e quantitativa, em cotejo com a análise documental, tomamos como campo investigativo 46 matrizes curriculares dos CPe ofertados presencialmente por Universidades Públicas e IFs da Região Sul. Desse total, 22 IES pertencem ao estado do Paraná, 11 à Santa Catarina e 13 ao Rio Grande do Sul. Os dados gerais sobre a educação superior foram coletados na plataforma e-MEC, e as informações específicas de cada CPe nos seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) ou Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC), disponibilizados nos websites das instituições ou solicitados via e-mail às coordenações dos cursos.

Em um primeiro momento, consideramos os elementos das matrizes curriculares, como disciplinas gerais e específicas, obrigatórias e optativas, além de componentes curriculares como o estágio, o seminário integrador e outras atividades. Também consideramos as ementas das disciplinas, por entendermos que as discussões não se restringem ao nome de cada uma, pois pulverizam-se no conjunto de disciplinas dos fundamentos da educação, nas disciplinas didático-pedagógicas e nos estágios supervisionados.

A linha de raciocínio da análise toma como base uma perspectiva crítica, que parte de pressupostos epistemologicamente definidos sobre Pedagogia enquanto curso, ciência e profissão.

Na sequência, foram analisadas a presença ou ausência da história da própria graduação no interior dos documentos, assim como componentes curriculares sobre trabalho e a profissão do(a) pedagogo(a).

## **A discussão sobre o campo epistemológico da Pedagogia na matriz curricular**

A discussão sobre a invisibilidade ou o esvaziamento da dimensão epistemológica da Pedagogia nas políticas de formação e nos CPe não é recente. Estudos demonstram a redução do espaço acadêmico da Pedagogia nas últimas décadas e uma preocupação constante com a tendência de vinculá-la aos aspectos metodológicos direcionados somente às ações docentes em sala de aula.

Saviani (2008) demonstra que a palavra *pedagogia* – mais especificamente o adjetivo *pedagógico* – tem sido caracterizada como um termo metodológico, isto é, relacionado à maneira de realizar o ato educativo. O autor assevera que as ideias pedagógicas se constituem como a própria substância da prática educativa. Assim, as concepções educacionais envolvem três níveis: o da filosofia da educação, o da teoria da educação e o da prática pedagógica.

As produções teóricas de Libâneo e Pimenta (1999), Libâneo (2002, 2006), Saviani (2007, 2008), Franco (2008), Portelinha (2015), Silva Junior (2021) e Pimenta; Pinto e Severo (2022) lançam críticas ao tangenciamento da discussão epistemológica da Pedagogia nos espaços acadêmicos. As análises empreendidas debatem-se sobre algumas políticas educacionais, propostas e práticas institucionais para esse campo de conhecimento.

Tal tangenciamento também esteve presente no Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que acompanha a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNCP/2006). No parecer, consta a justificativa de que a formulação para o CPe, produto de longo e amplo processo de estudos e discussões, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica, uma vez que o momento histórico exige alcançar uma etapa de elaboração sobre a matéria. A esse respeito, Saviani (2008, p. 59) considerou que

[...] a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, acabou dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia cuja base cabe estruturar o curso correspondente.

Esses apontamentos contêm elementos que evocam a necessidade de avaliação, estudos e futuras atualizações das diretrizes, pois o conhecimento produzido pela Pedagogia como ciência *da e para* a educação enclausurou-se, de certo modo, nas disputas sobre o perfil e a inserção profissional do(a) pedagogo(a). Outro grande destaque foi a transição entre a formação de técnicos, especialistas e professores(as) das matérias pedagógicas para a formação de professores(as) de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura e/ou bacharelado. A polêmica sobre essas questões gerou questionamentos sobre a estrutura em que se deveria localizar os estudos da Pedagogia. Seria na graduação, em um curso específico, ou pulverizado em algumas disciplinas em todas as licenciaturas? Seria na pós-graduação, como continuidade de estudos dos(as) profissionais da educação?

Partimos da compreensão de que o espaço acadêmico da Pedagogia e a finalidade formativa do curso não se resumem a um elenco de proposições, princípios, conceitos e teses imanentes, porque perpassam as condições objetivas entre trabalho e sociedade. Nesse sentido, quando nos referirmos aos aspectos epistemológicos da Pedagogia, procuramos relacioná-los ao CPe, que outorga o exercício profissional do(a) trabalhador(a) em educação para espaços escolares e não escolares. Esses(as) profissionais estão submetidos(as) às normativas políticas e legais definidas na correlação de forças antagônicas que disputam projetos distintos para o CPe.

Assim, as análises recaem sobre a materialidade concreta em que se inserem os PPPs/PPCs, visto que estes expressam movimentos contraditórios entre a intencionalidade educativa e formativa, a organização curricular do que é ofertado e desenvolvido *com e para* os(as) estudantes e as possibilidades de inserção profissional indicadas pelas DCNCP/2006.

A organização dos PPPs/PPCs leva em consideração alguns elementos, como a base legal; o contexto sócio-histórico da criação e implantação do curso pela instituição; as concepções de educação, sociedade e ser humano; as finalidades e os objetivos; o perfil profissional e o campo de atuação do(a) egresso(a); a matriz curricular (as disciplinas e suas respectivas carga-horárias); a pesquisa; a extensão; a estrutura física e os recursos humanos.

A análise considerou especificamente 46 matrizes, nas quais se buscou identificar a presença de disciplinas que tratassem especificamente dos aspectos epistemológicos da Pedagogia. Isso nos exigiu

ir além do registro nominal do que era ofertado, para adentrar nas temáticas apresentadas nas respectivas ementas.

É possível depreender dessa análise a reduzida inserção de disciplinas específicas que tratam das questões teórico-científicas da Pedagogia no próprio CPe. Dos 46 cursos envolvidos no estudo, 31 contemplam uma disciplina específica com foco na Pedagogia, perfazendo um total de 67,39%. Abordam o conceito, as concepções, as teorias pedagógicas, o conhecimento pedagógico, o objeto e a construção da Pedagogia como ciência da prática educativa. Esses elementos aparecem como fragmentos de estudos nas ementas de disciplinas como Didática, Fundamentos da Educação, Filosofia da Educação, Estágio Supervisionado, Pesquisa e Organização do Trabalho Pedagógico. No Quadro 1, apresenta-se o nome das disciplinas cujas ementas mencionam estudos sobre a Pedagogia como área, teoria, ciência, campo e concepção:

**Quadro 1. Dimensão epistemológica da Pedagogia na matriz curricular dos PPPs/PPCs de cursos de Pedagogia presenciais de Universidades Públicas e Institutos Federais da Região Sul - 2022**

Estado	Disciplinas específicas que abordam a epistemologia da Pedagogia
Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do Trabalho Pedagógico II: a pedagogia enquanto ciência;</li> <li>- Introdução à Pedagogia (<b>presente em cinco cursos</b>);                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- História da Educação e da Pedagogia;</li> <li>- Pedagogia: identidade e práticas;</li> <li>- Pedagogia e Educação Social;</li> </ul> </li> <li>- Teorias do Conhecimento Pedagógico;</li> <li>- Pesquisa da Prática em Educação I;</li> <li>- História da Pedagogia no Brasil.</li> </ul>
Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução ao Curso de Pedagogia;</li> <li>- A Pedagogia como Ciência e o Campo Profissional do Pedagogo;                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia: história e profissão;</li> </ul> </li> <li>- Introdução à Pedagogia (<b>presente em dois cursos</b>);</li> <li>- Pedagogia e Profissão Docente (<b>presente em cinco cursos</b>).</li> </ul>
Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História da Educação e da Pedagogia;</li> <li>- Pedagogia e Trabalho Docente;</li> <li>- Introdução à Pedagogia (<b>presente em quatro cursos</b>);                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogias e Pedagogos;</li> <li>- História, Pedagogia e Educação;</li> </ul> </li> <li>- A Pedagogia como Ciência e o Campo Profissional do Pedagogo.</li> </ul>

Fonte: Organizado pelas autoras com base nos PPPs/PPCs dos cursos de Pedagogia presenciais das Universidades Públicas e dos Institutos Federais da Região Sul (2022).

No estado do Paraná, 50% dos cursos (11) apresentam disciplinas que integram a dimensão epistemológica da Pedagogia. Nas ementas, constam temáticas sobre a construção sócio-histórica da Pedagogia, conceito, ciência, finalidade, cientificidade, autonomia, educação, produção do conhecimento pedagógico e a relação entre teoria e prática. Dos 11 CPe das IES de Santa Catarina, 8 contemplam tópicos relativos à área e/ou ao campo da Pedagogia, o equivalente a 88,8%. As dimensões teórico-científicas também se associam às temáticas sobre o curso e a profissão de pedagogo(a) e docente. E, nas 13 matrizes curriculares do Rio Grande do Sul, identificamos 9 cursos que ofertam disciplinas voltadas ao estudo da dimensão epistemológica da Pedagogia, o que corresponde a 69,23%.

Uma análise apressada pode nos levar a concluir que há uma discussão sobre o assunto em quase todos os CPe, porém a carga horária é reduzida e concentra-se em uma ou duas disciplinas, que concorrem com outras temáticas sobre a organização do curso, a profissão de pedagogo(a) e docente, a história da educação e os adjetivos, como: Pedagogia Bilíngue, Hospitalar, Ambiental, Social.

A dispersão dos estudos específicos do campo fragiliza a apropriação de conceitos e teorias, uma vez que o ensino sobre os conteúdos dessa matéria aparece em disciplinas e tempos curriculares descontínuos e com abordagens mais voltadas à definição da Pedagogia do que ao modo como se construiu o conhecimento sobre essa ciência. Como compreender a epistemologia da Pedagogia destituída da trajetória sócio-histórica dos conceitos a ela atribuídos pelas diferentes matrizes filosóficas? É possível construir fundamentos pedagógicos sem considerar as Ciências da Educação e seu lugar na consolidação do estatuto científico da Pedagogia?

A Pedagogia, muitas vezes, é entendida como termo correlato da Educação, cuja construção sócio-histórica do respectivo conceito é tributária aos conhecimentos da Filosofia e das Ciências da Educação. Se, em um primeiro momento, estabelece-se uma relação de dependência com outras áreas do conhecimento, em outros, ela vai se construindo com base em um saber próprio e legítimo. No entanto, é da própria relação de dependência entre a Pedagogia, a Filosofia e os Ciências da Educação que derivam os instrumentos que deram à Pedagogia o estatuto de Ciência da Educação.

Estamos de pleno acordo com Schmied-Kowarzik (1983, p. 24) quando afirma que “[...] a educação depende tanto de uma diretriz pedagógica prévia quanto a Pedagogia de uma práxis educacional ante-

rior”. Ou seja, a Pedagogia não se reduz ao polo teórico, relativo à produção de fins e de conhecimentos, tampouco a uma intervenção prática. O autor assevera, acertadamente, que “[...] a Pedagogia é uma ciência da educação somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa” (1983, p. 24). Há, nessa concepção, a dialética da relação entre Educação e Pedagogia, entre teoria e prática, ou seja, a Pedagogia não só teoriza sobre a Educação, mas também a transforma.

A presença da disciplina “Introdução à Pedagogia” ganha destaque: aparece em 11 dos 46 PPCs/PPPs analisados. Uma tendência interessante, uma vez que introduz conceitos fundamentais da Pedagogia, associando-os a outros aspectos do conhecimento pedagógico e da teoria educacional. Identificamos, nas ementas, a proposição de trazer para a discussão conceitos, categorias e teorias necessárias à apropriação do fenômeno educativo, do trabalho pedagógico e docente.

O encolhimento das discussões epistemológicas sobre a Pedagogia não se resume à organização curricular dos cursos, está presente em outros espaços acadêmicos. A crítica a essa questão é realizada por Silva Júnior (2021) ao desvelar a ausência da Pedagogia nas discussões de algumas associações científicas e órgãos de fomento à pesquisa. O autor evidencia que, entre os 23 Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), não há grupo de pesquisa em Pedagogia, tampouco espaço para ela nas tabelas das áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq): “Por inadvertência, inapetência ou incompetência, chegou a um consenso singular: para alguém se tornar pedagogo ou pedagoga no Brasil não é necessário saber Pedagogia” (Silva Júnior, 2021, p. 17).

Sua ausência em alguns espaços não subtrai o potencial de muitos pesquisadores que, nos últimos anos, vêm organizando redes de estudo com o intuito de articular suas pesquisas em torno da Pedagogia (como ciência, curso e profissão) e demonstrar a necessidade de inseri-la nos projetos formativos, seja em disciplinas específicas ou na transversalidade dos componentes curriculares. Mas, para isso, deve-se conhecer a própria história do curso e como as frequentes (re)estruturações provocaram embates políticos, ideológicos e de classe. Essa é outra dimensão que analisamos nas matrizes curriculares dos CPe da Região Sul.

## **A história do curso de Pedagogia no Brasil nas matrizes curriculares**

Ao analisar as disciplinas que apontam a história do CPe e a história do curso ofertado nos PPCs/PPPs das IES do Sul do Brasil, consideramos que a trajetória institucional é pouco explorada. Essa afirmativa é corroborada pelas poucas disciplinas que tratam da temática e por suas respectivas cargas horárias, geralmente com 30 horas-aula, no máximo 60. As ementas tratam muito mais do fundamento político-social do que o histórico do curso. Nos três estados, as disciplinas estão mais articuladas com a docência e assim qualificam os cursos ao optarem mais pela formação de professores(as) do que de pedagogos e pedagogas. Sem aprofundamento nas análises da historicidade a respeito da construção dos saberes pedagógicos que embasam o trabalho dos profissionais, esses cursos imprimem uma identidade mais docente à formação.

Tomando como referência os descritores “curso”, “história” e/ou “Pedagogia”, identificamos 26 disciplinas que contemplam esses vocábulos em suas ementas. A maioria delas se conecta com a história da Pedagogia. Pelo referencial bibliográfico, percebemos uma trajetória histórica que parte da Grécia e chega ao contexto da realidade brasileira atual, com as DCNs e seu processo político. A partir desse panorama, é possível questionar o valor da história do CPe, no mundo, no Brasil, nos estados e nas próprias IES, para compreender e aprofundar sua epistemologia. É importante salientar que, no Brasil, como curso, a Pedagogia assenta-se na formação de professores, com a Escola Normal, que nos idos de 1822 chamava-se Escola de Primeiras Letras. A primeira dessas instituições foi criada em 1835. Somente em 1939 foi criado o primeiro CPe do país, na Faculdade Nacional de Filosofia. Segundo Saviani (2008), a Faculdade estruturou-se “[...] em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada ‘seção especial’” (Saviani, 2008, p. 38-39). Mais tarde, passados 36 anos, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituiu-se o curso de Segundo Grau, que formava para o magistério. É verdade que a formação continua sendo pensada para a qualificação do professor das “primeiras letras”. Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 5):

com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a formação de professores para atuar nos anos iniciais da escola-

rização passou a ser recomendada em nível superior, e em 2006 a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia sacramenta esse curso como o responsável pela formação desses(as) professores(as). Assim, o curso de Pedagogia, criado em 1939, que já formava os professores para as Escolas Normais em HEM [Habilitação Específica para o Magistério], dentre outras funções, passou a formar diretamente os(as) professores(as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, nesse caminho histórico, a Pedagogia se tornou responsável pela formação de professores(as) e assumiu, no país, a base da docência. Assim, os conhecimentos pedagógicos das chamadas habilitações estiveram articulados ao contexto do ensino escolar. Ou seja, o pedagogo e a pedagoga são preparados(as) para inserir-se no contexto da escola e promover o ensino e a aprendizagem do currículo ali apresentado, fundamentando-se na prática docente. Logo, distanciam-se de sua “tradição teórica”, na qual se elaboram os conhecimentos pedagógicos. É importante salientar que essa elaboração teórica não pode distanciar-se da prática, porque a Pedagogia é uma ciência da prática, como asseguram Moreira e Pimenta (2021). Nesse contexto, não se nega a prática docente como uma das funções pedagógicas a serem desenvolvidas e desempenhadas pelo(a) pedagogo(a), mas nela é imprescindível que saberes e conhecimentos pedagógicos estejam na base da formação. Portanto a prática docente se fundamenta na Pedagogia, e não o contrário.

Quanto aos achados da investigação empreendida, vários são os componentes ofertados que estão articulados à docência; alguns articulam-se à educação escolar e poucos à Educação, em sentido amplo. Grande parte apresenta a “História da Educação”, o que acaba por mesclar elementos da história, recorrentemente escolar, com a história da epistemologia da Pedagogia. E, conforme afirma Ferreira (2017, p. 187), neste caso:

Trata-se de cursos de Educação, e não de cursos de Pedagogia, na medida em que as propostas pedagógicas, as matrizes curriculares, os aspectos metodológicos descritos objetivam descrever a educação como processo amplo e como processo escolar, influenciada por políticas públicas educacionais e organizada com o objetivo de produzir trabalhadores que, minimamente, leiam, escrevam e calculem. Um curso de Pedagogia iria além. Proporia modos de compreensão da educação, modos de proposição educacional e de crítica e avaliação.

Os estágios supervisionados expressam os níveis e as modalidades, sempre integrados ao contexto escolar e à docência, com pouca incidência nos espaços não escolares. Chamaram nossa atenção algumas especificidades: Educação Indígena, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação do Campo. Por conseguinte, pode-se afirmar que os CPe do Sul preparam professores(as) para a escola, na sua grande maioria. E não há nessa afirmativa nada que desabone tal oferta, porque, como salienta Saviani (2008, p. 155):

Ora, se é possível compreender as formas não escolares de educação a partir da escola e o inverso não é verdadeiro, então o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas.

Mas, para tal, é importante organizar o aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos, o que nos parece insuficiente dentro dos cursos analisados, quando há disciplinas que tratam do curso com duração de 30 horas-aula. Diante dessas cargas horárias, como se desenvolvem estudos e pesquisas amplos e aprofundados sobre a Pedagogia? Como se analisa a Ciência da Educação como prática problematizadora da teoria em tão pouco tempo ou com disciplinas fragmentadas? Como aprofundar as ideias pedagógicas em que se fundamentam os cursos ofertados? Quais são as centralidades apresentadas e como se justificam epistemologicamente para formar o(a) pedagogo(a)? Para que se formam os(as) pedagogos(as)?

Certamente, os avanços são visíveis no que tange à formação de professores(as). A base na docência traz uma segurança para o espaço escolar, afinal é lá que a Pedagogia se faz necessária. É o(a) pedagogo(a) o(a) responsável pela Educação das crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. O destaque na formação de professores(as) para atuarem nesses níveis de ensino encarrega os CPe de proporcionar, logo nos primeiros semestres, o contato com a escola, como se essa realidade fosse refletir imediatamente na formação, o que não é o caso. Como lembra Saviani (2008), muitos(as) alunos(as) chegam aos anos finais do curso reclamando da distância entre teoria e prática.

Cabe-nos destacar que a maioria das ementas aqui analisadas não trata do CPe para formação de pedagogos(as), portanto são poucos PPPs/PPCs que se fundamentam na história da Pedagogia, a maioria

dos quais aborda de maneira aligeirada os fundamentos, os objetivos, os meios e as finalidades do curso. Reveladores são os dados que remetem ao distanciamento entre teoria e prática, pois o curso não aprofunda essa relação na concepção sobre o que é Pedagogia. Assim, as demandas da educação escolar e de uma importante e necessária formação de professores (as) ganham adeptos, pois trata-se do imediato *locus* de trabalho para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a cultura curricular eclipsa outras ideias que, historicamente, identificam a Pedagogia. É urgente estudar a Pedagogia como epistemologia e assim promover a práxis pedagógica na formação de pedagogos e pedagogas.

### **A inserção de disciplinas e componentes curriculares sobre a profissão**

Imbricada com a percepção de curso exposta anteriormente, é preciso concordar com a seguinte assertiva de Marx (2004, p. 108): “Pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua”. Ou seja, o CPe deve atender às necessidades da profissão de pedagogo(a). De nada adianta o curso formar pedagogas(os) que não tenham espaço de trabalho ou que não estejam à altura dos desafios contemporâneos. Porém é preciso que essas representações da profissão sejam contempladas durante a formação de nível superior.

Entendemos que

[...] as profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas (Pini, 2010, p. 1).

porém este conhecimento especializado altera-se de acordo com o período histórico e as necessidades do mundo do trabalho, como expõe Nogueira (2017, p. 45):

o esforço para compreender as alterações ocorridas na profissão do pedagogo nos tempos atuais leva a crer que as contradições inscritas na trajetória de formação desse profissional são um sinal marcante do sistema da sociedade capitalista que visa ao lucro, primando pela produtividade, competitividade, indi-

vidualidade, como intrínsecos mecanismos de acumulação do capital centrado numa minoria burguesa. Tal minoria legítima o processo de exploração mediante o aumento da força de trabalho, o que conduz ao acirrado processo de fragmentação dos trabalhadores da educação, que precisam sobreviver ainda que atrelados às políticas aplicadas pelo Estado.

Importante destacar que algumas profissões têm regulação, mas não é o caso do(a) pedagogo(a), o que não banaliza sua formação por completo, apenas o trabalho que desenvolve não é reconhecido como uma especificidade sua. Assim, os CPe devem formar profissionais que estejam em acordo com a legislação que rege o curso, neste caso, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que, ao definir a função do curso, cita: professores na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal; Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, art. 4º). Desse modo, a Resolução cita expressamente diferentes espaços de trabalho e deixa outros em aberto, como se depreende da expressão “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, levando a crer que o graduado é especialista em conhecimento pedagógico. Porém, o que ensinam os CPe para essa profissão? Quais prospecções realizam sobre os espaços de trabalho dos(as) pedagogos(as)?

Na análise dos PPPs/PPCs, em relação à profissão, destaca-se um rol de disciplinas voltadas a instrumentalizar teórica e metodologicamente o trabalho da(o) pedagoga(o) em espaços escolares e não escolares. Para análise, buscou-se identificar as disciplinas ofertadas em cada curso, a fim de evidenciar as áreas em que é oferecida a formação. Em grande parte das IES, nos três estados, há componentes curriculares sobre gestão, seja educacional ou escolar.

A tendência em dissociar docência e gestão confirma-se pela organização curricular das disciplinas do campo de atuação profissional: Educação Infantil, Anos Iniciais, Ensino Médio e Gestão Escolar. A Gestão Escolar e Educacional aparece associada à compreensão do(a) pedagogo(a) como articulador(a) do trabalho pedagógico e ganha espaço disciplinar na maioria dos projetos, conflitando com a tese da unidade entre docência, pesquisa e gestão. Essa é uma questão importante a ser observada em outros componentes, como a pes-

quisa, a extensão, a prática como componente curricular (PCC) e a organização e desenvolvimento do estágio supervisionado.

Sobre os estágios, a centralidade está na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mantendo a docência nesses espaços de trabalho do(a) pedagogo(a). Em alguns cursos, também é ofertado estágio na gestão educacional ou em espaços escolares e não escolares, na EJA ou na formação docente, porém ofertas como essas são raras.

Desse modo, percebemos um limitante em relação à profissão do(a) pedagogo(a), que fica condicionado(a) à docência, o que põe em segundo plano a compreensão da Pedagogia como ciência da educação, como considera Severo (2012, p. 73):

[...] uma Ciência integradora e mediadora da práxis capaz de processar a necessária síntese entre saberes científicos, sócio-culturais e práticos com vistas a elaborar teorias que norteiem a tomada de decisão nas situações educativas de modo pedagogicamente referenciado, são complexos e plurais, da mesma forma que as razões usadas para defender posições que contradizem essa abordagem também o são.

É preciso compreender a Pedagogia para além dos espaços escolares. Há alguns componentes curriculares que citam espaços diferentes do da escola: hospitalar, empresarial e do campo, ou designações genéricas, como Pedagogia em ambientes não escolares, fora do âmbito escolar ou em espaços não escolares, porém são disciplinas teóricas optativas.

A categoria “perfil profissional” é determinante para entendermos os objetivos do curso, uma vez que a Educação Superior tem como finalidade a formação do ser humano nas dimensões éticas, estéticas, políticas, sociais, culturais e profissionais. O perfil profissional para o(a) licenciado(a) em Pedagogia é definido pelas DCNCP/2006 – Resolução do CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). No Parecer CNE/CP nº 5/2005, que acompanha a referida Resolução, consta que “[...] o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (Brasil, 2005, p. 8). Tal entendimento abrange as três dimensões atribuídas ao perfil profissional do CPe: a docência, a gestão educacional e a pesquisa. Assim, a incumbência das DCNCP, conforme expresso no art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, é a

[...] formação inicial para o exercício da docência 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 (Brasil, 2006, p. 1).

No art. 4º, parágrafo único, destaca-se que as atividades docentes correspondem também à participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e englobam:

- 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, 2006, p. 1).

Ao direcionar a formação para a docência, a pesquisa e a gestão, as DCNCP apontam para a formação do pesquisador, do gestor e do professor em um único curso, a Licenciatura em Pedagogia. Isso resultou em inúmeras interpretações relativas à identidade profissional do(a) egresso(a). Embora a concepção de docência expressa no documento refira-se à “ação educativa”, dando margem para se entender que sua realização acontece em vários espaços, a mesma resolução delimita o campo da docência à escola, ao elencar como prioridades a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Daí decorre a complexidade para as IES adequarem seus PPPs/PPCs à abrangência do campo da Pedagogia e considerar a amplitude da docência e os desdobramentos relativos às funções e atribuições requeridas pelas DCNCP.

Uma formação ampla, que possibilite ao(à) egresso(a) atuar em vários espaços, dá o tom para o novo CPe. Institui-se, dessa forma, a denominação “licenciado em Pedagogia” para designar a abrangência da área profissional. Assim sendo,

[...] o reconhecimento do título tende a ser transferido da habilitação – porque representa uma especificidade – para a área profissional, como expressão de um potencial polivalência (Ramos, 2002, p. 410).

Observamos que a ampliação dos campos de formação profissional trouxe como corolário a necessidade de ampliar também as disciplinas e os componentes curriculares, no entanto, como se pode constatar nos dados coletados, isso não alterou o tempo de integralização de oferta do curso.

Importa-nos identificar qual o perfil profissional/campo de atuação é assumido pelos cursos de Pedagogia. A referência foi a descrição dessa categoria em cada PPPs/PPCs ou a informação apresentada nos websites institucionais.

Todos os PPPs/PPCs analisados nas IES do Paraná definem como perfil profissional a formação docente para trabalhar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Gestão Escolar ou Educacional. Embora os cursos afirmem que o licenciado pode trabalhar em diferentes espaços, a Educação Básica ganha destaque, pois a escola é considerada o principal *locus* do exercício da docência e do trabalho pedagógico. Assim, os CPe seguem a definição das DCNCP/2006 naquilo que é prioritário: a formação para a docência e para a gestão voltada na formação do(a) pedagogo(a) escolar.

Nos cursos do Paraná, destaca-se a incidência da formação para atuar no magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio – modalidade normal –, assim como a formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), do(a) supervisor(a), do(a) orientador(a) e do(a) administrador. Tal formação vincula-se às demandas de trabalho ofertadas pelas redes de ensino. No caso, há uma singularidade no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, uma vez que este preserva, desde 1997, os cursos de formação de docentes de nível médio, na modalidade normal; e desde 2004, o concurso público para professor-pedagogo (coordenação pedagógica). Para o exercício dessas funções, exige-se a graduação em Pedagogia.

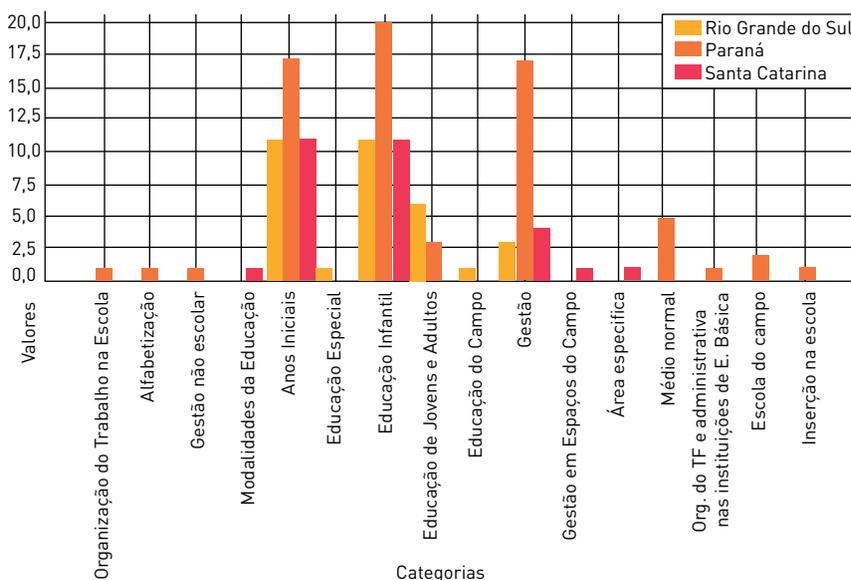
Já no caso do Rio Grande do Sul, dos 13 analisados, dois apresentam compreensões diversas acerca do perfil profissional do(a) egresso(a). Eles remetem ao conhecimento pedagógico e à promoção da aprendizagem. Desse modo, corroboram com o discurso apresentado pelos demais sobre a especificidade da formação docente para trabalhar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se que seis cursos, em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, têm o mesmo projeto. Ao descreverem o perfil profissional, limitam-se a reproduzir uma citação direta da legislação, ou seja, das DCNCP/2006.

Em Santa Catarina, todos os CPe citam direta ou indiretamente a importância de uma formação especializada para professores(as) que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, sustentam-se na docência, em alinhamento com as políticas públicas do curso, porém o que questionamos é a formação limitada para o trabalho em ambiente escolar.

Outros campos educacionais são anunciados como possíveis locais de atuação, embora apenas alguns poucos cursos tenham detalhado quais são esses espaços. Tal fato nos levou a investigar se isso aparecia na organização curricular e se os estágios contemplavam a educação não escolar. Desse modo, as análises evidenciaram que os CPe catarinenses se voltam aos estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Gráfico 1 exemplifica os campos de realização dos estágios nos CPe das IES da Região Sul:

**Gráfico 1. Distribuição das categorias por estado (Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina)**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

No Rio Grande do Sul, os valores estão concentrados, principalmente, nas categorias “educação infantil” e “anos iniciais”, ambas com onze registros cada. As outras categorias têm valores significativamente menores: “gestão” apresenta três registros e as demais (“educação

de jovens e adultos”, “educação especial” e “educação do campo”) apenas um registro. O Paraná apresenta uma distribuição mais diversificada e valores mais elevados em comparação com os outros dois estados. As maiores concentrações estão em “educação infantil” (20 registros), “anos iniciais” (17 registros) e “gestão” (17 registros). Outras categorias notáveis incluem “médio, normal”, com 5 registros, e “educação de jovens e adultos”, com 3 registros. As demais categorias possuem apenas um ou dois, mostrando uma distribuição mais ampla, mas com menor intensidade. Já em Santa Catarina, os dados mostram uma concentração similar à do Rio Grande do Sul, com “educação infantil” e “anos iniciais” tendo onze registros cada. “Gestão” tem quatro, e as outras categorias (“gestão em espaços do campo”, “área específica” e “modalidades de educação”) têm um registro cada.

Ao comparar os três estados, percebemos que:

- **Educação infantil e anos iniciais:** estas categorias são fortes em todos, especialmente no Paraná, que tem os maiores valores, pois tem também a maior quantidade de cursos;
- **Gestão:** o Paraná destaca-se novamente, com 17 registros, enquanto o Rio Grande do Sul e Santa Catarina têm valores bem menores (3 e 4 registros, respectivamente);
- **Educação de jovens e adultos:** o Rio Grande do Sul lidera com 6 registros, comparado com 3 no Paraná e nenhum em Santa Catarina;
- **Outras categorias específicas:** o Paraná apresenta maior diversidade de categorias com registros únicos, em áreas como Organização do Trabalho na Escola, Inserção na Escola, Gestão Não Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico e Administrativo nas Instituições de Educação Básica.

O Gráfico 1 revela uma concentração de esforços na educação infantil e nos anos iniciais, nos três estados, com o Paraná mostrando maior diversidade e intensidade nas categorias. Isso pode indicar uma abordagem mais abrangente na educação paranaense em comparação com as outras, que têm uma distribuição focada em menos categorias. Essa análise pode ser útil para entendermos as prioridades e os pontos de foco em cada estado, além de identificar áreas que podem necessitar de mais atenção.

## Considerações finais

As discussões teóricas e críticas desenvolvidas neste capítulo buscaram ampliar e intensificar o debate sobre categorias essenciais à formação de pedagogas e pedagogos: a epistemologia da Pedagogia, a história do curso e a profissão.

Na perspectiva do curso e em sua fundamentação epistemológica, notadamente, existe uma lacuna, que deve ser preenchida pelo conhecimento pedagógico. A maioria dos cursos ofertados apresenta pouca conciliação com a ciência da Pedagogia e prolifera o ideário da formação fundamentada na prática pedagógica da docência. A representatividade que se encontra na maioria dos cursos ofertados revela uma ausência na formação de pedagogos(as), que parece desprezar a epistemologia como processo de reflexão sobre a natureza da Pedagogia, as etapas e os limites da teoria do conhecimento pedagógico, seus estudos e postulados, sua trajetória evolutiva e suas relações com o desenvolvimento humano, como ciência e teoria da educação.

Um dado preocupante é a ausência ou a reduzida discussão sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil. Uma geração de profissionais está se formando sem pleno conhecimento da trajetória sócio-histórica de sua área de atuação. Conhecer o contexto e os fins para os quais este curso foi criado é fundamental para compreender as disputas ideológicas, epistemológicas e de classe instauradas em torno do CPe e do trabalho do(a) pedagogo(a).

Sabemos da importância da temática, porém os limites desta produção nos impõem a conclusão deste texto, embora apresente potencialidades para ser objeto de outros estudos. Nossa investigação ainda revela os desafios que temos a enfrentar na construção e identificação da Pedagogia como a ciência da práxis sócio-histórica de homens e mulheres que promovem a transformação da natureza. Assim, continuamos os estudos e nos mantemos abertos à promoção do diálogo em prol da análise crítica e da qualidade do processo educativo-formativo.

## Referências

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6592, 18 ago. 1971. Disponível em: <https://bit.ly/3hoAIZl>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 15 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2yuzXZZ>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Ujw0j8>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia nos Cursos de Pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 174-190, 2017. DOI: 10.15687/rec.v10i2.35504. Disponível em: <https://bit.ly/3STZuox>. Acesso em: 17 maio 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14. 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUC-RS, 2008. p. 350-371. 1 CD-ROM.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: Encontro de Didática e Prática de Ensino, 13. 2006. **Anais [...]**. Recife: Endipe, 2006. p. 213-241. 1 CD-ROM.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220 -238, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** - Revista do Programa de Educação, Santos, v. 13, n. 31 (Especial), p. 925-948, nov. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3X8cKsn>. Acesso em: 17 maio. 2024.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. **Trabalho e educação**: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. 2017. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <https://bit.ly/3MaH2Ey>. Acesso em: 8 maio 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. PANORAMA DA PEDAGOGIA NO BRASIL: CIÊNCIA, CURSO E PROFISSÃO. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, p. 1-1, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4dwbnz>. Acesso em: 17 maio 2024.

PINI, Mônica Eva. Profissão docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/4cwApqy>. Acesso em: 24 jul. 2021.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A Pedagogia nos cursos de Pedagogia**: teoria e prática pós-diretrizes Curriculares Nacionais. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3X6RMtF>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-113, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3yF2MVS>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia**: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos. 185 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://bit.ly/3WND0eU>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Profissão de pedagogo (a) e a escola pública. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Org.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão; São Paulo: Cortez, 2021. p. 16-38.

## CAPÍTULO 4

# A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

*Vanice Schossler Sbardelotto  
Ana Claudia Marochi  
Patrike Soares de Oliviera  
Franciele Aparecida de Cristo Claro*

### **Introdução**

A organização curricular de um curso expressa as escolhas político-pedagógicas feitas em dado contexto. Essas escolhas são permeadas de determinações, sejam elas políticas, legais, históricas ou de outra natureza. As políticas curriculares de um tempo histórico, portanto, traduzem as tensões e revelam as forças sociais envolvidas na elaboração da “letra da lei” que as regula.

Dessa forma, o que está contido na política para formação de professores(as) é a expressão da correlação de forças entre os diferentes entes interessados no assunto. Em uma sociedade de classes, esses interesses não são homogêneos (Marx, 2014), são permeados por disputas entre frações da sociedade. O resultado é carregado de sentidos e não expressa unilateralmente os anseios de um ou outro grupo interessado. As associações científicas pesquisam e discutem sobre a formação de professores(as) e expressam um certo posicionamento, pautado em um entendimento qualquer sobre a formação humana, a educação e a sociedade. Nem mesmo entre os(as) diferentes pesquisadores(as) existe um consenso “cego”. Há defesas de propostas calcadas em fundamentos solidamente expressos e construídos. Por outro lado, certos segmentos da sociedade, como organizações não governamentais e fundações vinculadas a empresas, também ma-

nifestam suas propostas para a formação de professores(as). Essas propostas são vinculadas aos seus interesses sociais de formar o(a) trabalhador(a) da educação como mercado e como mercadoria.

Todas essas posições, geralmente antagônicas entre si, exercem força política e tencionam para que seus prepostos executem a política que lhes interessa. Dessa forma, influem sobre quem ocupa os postos executores ou os cargos políticos, a exemplo do que nos interessa aqui, o Conselho Nacional de educação (CNE), órgão propositor das políticas de formação de professores(as) (Freitas; Molina, 2020; Kuenzer, 2024).

Quando falamos em organização curricular de um curso de graduação, necessariamente devemos tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pelo CNE, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Constituição Federal vigentes. O curso de Pedagogia atualmente é regido pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), formulada pelo Conselho Pleno (CP) do CNE em um contexto histórico atravessado por múltiplos interesses e consensos. Embora discutir particularidades não seja objeto específico deste capítulo, compreendê-las é uma necessidade para analisarmos a organização curricular existente nos CPe (Portelinha; Sbardelotto, 2017).

Com isso, afirmamos que a organização encontrada nos cursos expressa, de um lado, a síntese contida na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e, de outro, os consensos construídos nos colegiados (Goodson, 2008; Sacristán, 2013). As distintas posições se relacionam com a concepção de Pedagogia, de Educação, de escola, de formação humana, dentre outras. Assim, não temos condições, nos limites deste capítulo, de analisar de forma radical os determinantes que influenciaram as escolhas feitas. Nosso objetivo se dirige a apresentar e problematizar, à luz de uma análise crítico-dialética, a síntese que representa a organização curricular dos CPe de IES públicas do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Para realizar essa análise, de cunho exploratório, recorreremos a dados quantitativos e qualitativos, comparando dados relativos à organização curricular das diferentes instituições e cursos, para realizar uma análise qualitativa dessa organização (Minayo, 2021; Gil, 2021). Foram analisados os PPPs/PPCs, no aspecto da organização curricular, de 22 CPe de IES públicas do Paraná, 11 de Santa Catarina e 13 do Rio Grande do Sul, totalizando 46 documentos. Os projetos foram coletados nos sítios eletrônicos dos cursos, localizados nas páginas das instituições e previamente selecionados a partir da base de dados do e-Mec, em 2022.

Para a apresentação dos resultados, este capítulo se divide em três seções: a primeira apresenta os dados gerais de organização dos cursos, com o quantitativo de disciplinas e a forma de organização curricular. Na segunda seção, apresentamos uma análise a partir das disciplinas, as quais agrupamos em cinco eixos: disciplinas de fundamentos da educação, metodológicas, de gestão, de pesquisa e específicas. Na última seção, refletimos sobre as escolhas feitas em relação aos estágios e às atividades complementares.

## **Os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia das IES públicas da Região Sul**

A organização curricular dos cursos analisados, como defendemos anteriormente, resulta da convergência entre os posicionamentos político-pedagógicos dos colegiados e os determinantes legais.

Dessa forma, o que rege a organização dos CPe é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDBEN/1996 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), a Resolução CP/CNE nº 1/2006 (Brasil, 2006) e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP). Aqui, é necessário recuperar, de forma breve, essas diretrizes, pois trata-se de um contexto importante para a organização dos cursos. Como abrangem um conjunto maior de cursos, sofrem mais pressões para a consecução de diferentes projetos formativos, que, por sua vez, se alinham a visões de mundo e projetos societários antagônicos.

A primeira edição das DCNFP foi exarada pelo CNE, em 2002 (Brasil, 2002). Essa proposta decorria dos consensos construídos para a aprovação da LDBEN/1996 (Brasil, 1996). Indicava, entre outros aspectos, que os cursos de formação de professores(as) deveriam se vincular de forma mais evidente à Educação Básica e à prática. Essa diretriz foi superada em 2015 (Brasil, 2015), com uma nova edição, mais avançada, que colocou em primeiro plano a formação continuada de professores(as), sem, no entanto, romper com a perspectiva praticista da edição anterior. No curso do golpe político, jurídico e midiático de 2017, o CNE iniciou uma discussão para alinhar a formação de professores ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), culminando com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), a chamada Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação). Em decorrência da resistência

de entidades educacionais e das dificuldades ocasionadas pela pandemia de covid-19, essa diretriz foi implementada por poucas instituições. Teve seu prazo legal para implementação prorrogado até março de 2024. Nesse interregno, após a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência da República, intensificou-se a pressão pela revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o que só ocorreria em maio de 2024, com a divulgação da nova diretriz de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Esse processo não foi linear, nem descolado dos movimentos do capital na sociedade. O processo foi criteriosamente analisado por Kuenzer (2024), e ainda requer investigação.

Dessa forma, consideramos que os projetos analisados neste capítulo, coletados em 2022, respondem, no que se refere às DCNFP, à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esse diploma legal, além da diretriz específica do curso, institui uma organização curricular que respeita os valores democráticos, os direitos humanos e a pluralidade pedagógica. De forma pontual, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 retomou os valores constitucionais e os expressos pela LDBEN/1996. Além disso, de forma inaugural, aponta que o CPe forma para a atuação na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a gestão e pesquisa, além da atuação em espaços não escolares.

Essas definições legais e concepções teóricas se materializam na distribuição da carga horária do CPe, em disciplinas e em outros componentes curriculares. Dessa maneira, observa-se a convivência de ambas as diretrizes na fundamentação legal dos projetos quanto à distribuição da carga horária em componentes curriculares. A Tabela 1 sintetiza as diferenças quanto a essa distribuição em ambas as legislações:

**Tabela 1. Resumo da distribuição das cargas horárias da Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e 2/2015**

<b>Carga horária</b>	<b>Resolução nº 1/2006</b>	<b>Resolução nº 2/2015</b>
Disciplinas	2.800	2.600 <sup>(1)</sup>
Estágio curricular obrigatório	300	400
Atividades acadêmicas complementares (AAC)	100	200
<b>Total</b>	<b>3.200</b>	<b>3.200</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nas Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e 2/2015 (Brasil, 2006; 2015).

Nota: <sup>(1)</sup> Nesta carga horária devem ser incorporadas 400 horas de prática como componente curricular.

Muitas foram as reflexões sobre a formação no CPe com definições de ambas as resoluções. Destacamos a análise de Saviani (2012, p. 57) sobre o perfil pretendido pelo CPe a partir dessas diretrizes:

o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que 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 no artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. Eis a destinação, o objetivo do curso de pedagogia.

O autor ainda indica que o(a) formado(a) deverá trabalhar com os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História, Artes e Educação Física nos primeiros anos de escolarização. E assevera:

eles [termos do parecer que embasa a Res. 01/2006] se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restrita e demasiadamente extensiva: muito restrita no essencial e assaz excessiva no acessório. (Saviani, 2012, p. 58)

A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, a carga horária foi distribuída em três núcleos: i) um núcleo de estudos básicos; ii) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; iii) um núcleo de estudos integradores. De acordo com os projetos dos CPe de IES públicas da Região Sul, a carga horária está assim distribuída:

**Tabela 2. Cargas horárias dos cursos de pedagogia de IES públicas do Paraná – 2024**

Instituição - <i>Campus</i>	Carga horária			
	Disciplinas	Estágio	AAC	Total
Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Curitiba	2.600	400	200	3.200
IFPR - Palmas	2.876	401	200	3.477
IFPR - Pitanga	2.635	400	200	3.235
Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Londrina	2.655	420	200	3.275
Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Cianorte	3.232	408	200	3.840
UEM - Maringá	3.232	408	200	3.840
Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp) - Cornélio Procópio	2.600	400	200	3.200
Uenp - Jacarezinho	2.600	400	200	3.200
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Ponta Grossa	2.890	408	200	3.498
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Laranjeiras do sul	2.640	405	210	3.255
UFFS - Realeza	2.760	420	210	3.390
Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba	2.580	420	200	3.200
Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - Apucarana	2.800	400	200	3.400
Unespar - Campo Mourão	2.700	400	200	3.300
Unespar - Paranaguá	2.895	400	200	3.495
Unespar - Paranavaí	2.800	400	200	3.400
Unespar - União da Vitória	2.670	400	200	3.270
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) <sup>(1)</sup>	3.300	400	202	3.902
Unicentro <sup>(2)</sup>	2.760	240	200	3.200
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Cascavel	2.720	408	200	3.328
Unioeste - Francisco Beltrão	2.856	408	200	3.464
Unioeste - Foz do Iguaçu	2.720	428	200	3.348

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Notas: <sup>(1)</sup> Os cursos de Guarapuava, Chopinzinho e Pitanga (extensão) utilizam o mesmo projeto de curso.

<sup>(2)</sup> Os cursos de Irati, Prudentópolis (extensão) utilizam o mesmo projeto de curso.

De acordo com os dados dos PPPs/PPCs, observa-se que apenas um curso não cumpre as cargas horárias mínimas de estágio obrigatório estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2015. Todos os projetos apresentam o mínimo necessário de atividades complementares, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015. A carga horária total dos cursos está de acordo com ambas as resoluções, e cinco deles se mantêm dentro do mínimo previsto. Dez cursos apresentam entre 3.200 e 3.400h, perfazendo um acréscimo de aproximadamente 6% em relação ao previsto. E sete cursos apresentam entre 3.400 e 4.000h, com, no máximo, 22% de acréscimo em relação à carga horária mínima exigida.

**Tabela 3. Cargas horárias dos cursos de pedagogia de IES públicas de Santa Catarina - 2024**

Instituição - <i>Campus</i>	Carga horária			
	Disciplinas	Estágio	AAC	Total
Universidade Regional de Blumenau (Furb) <sup>(1)</sup>	3.186	486	252	3.924
Furb - Ibirama	3.132	486	252	3.870
Instituto Federal Catarinense (IFC) - Abelardo Luz	2.790	405	200	3.395
IFC - Blumenau	2.730	405	200	3.335
IFC - Camboriú	2.805	405	200	3.410
IFC - Rio do Sul	2.655	405	200	3.260
IFC - Videira	2.805	405	200	3.410
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Palhoça	2.860	400	200	3.460
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) - Florianópolis	3.366	360	126	3.852
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Chapecó	2.775	450	210	3.435
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis	3.228	420	240	3.888

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Nota: <sup>(1)</sup> Os cursos de Blumenau, Brusque e Jaraguá do Sul utilizam o mesmo projeto de curso.

Entre os projetos dos CPe de Santa Catarina ocorre o mesmo processo no que se refere à carga horária total do curso. Apenas um deles não cumpre o mínimo exigido, pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, em estágio obrigatório e atividades acadêmicas complementares; en-

tretanto, respeita os quantitativos previstos na Resolução CNE/CP nº 1/2006. Porém, aqui, nenhum curso se limitou ao mínimo de carga horária exigido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. Três cursos apresentam carga horária entre 3.200 e 3.400h, e oito entre 3.400 e 4.000h. Observa-se assim que mais de 70% deles apresentam carga horária até 23% acima do mínimo exigido.

**Tabela 4. Cargas horárias dos cursos de pedagogia de IES públicas do Rio Grande do Sul - 2024**

Instituição - <i>Campus</i>	Carga horária			
	Disciplinas	Estágio	AAC	Total
Universidade Federal do Rio Grande (Furg) - Rio Grande	2.600	570	200	3.350
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Alvorada	2.616	400	200	3.216
IFRS - Bento Gonçalves	2.810	400	200	3.410
IFRS - Farroupilha	2.640	400	200	3.240
IFRS - Vacaria	2.607	400	200	3.207
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) <sup>(1)</sup>	2.935	405	200	3.540
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Erechim	2.610	405	210	3.285
Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - Pelotas (diurno)	2.655	480	210	3.345
UFPel - Pelotas (noturno)	2.894	510	200	3.604
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FRGS) - Porto Alegre	3.015	405	120	3.540
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Santa Maria (diurno)	2.610	420	200	3.230
UFSM - Santa Maria (noturno)	2.625	420	200	3.245
Universidade Federal do Pampa (Unipampa) - Jaguarão	2.820	300	100	3.220

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Nota: <sup>(1)</sup> Os *Campi* de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula e São Luiz Gonzaga utilizam o mesmo projeto de curso.

Entre os CPe das IES públicas do Rio Grande do Sul, também não se encontram cursos com somente a carga horária mínima exigida. Apenas um tem carga horária de atividades acadêmicas comple-

mentares abaixo do previsto pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Outro cumpre os quantitativos de estágio obrigatório e atividades acadêmicas complementares de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, respectivamente 300 e 100. Todos os demais cumprem a carga de estágio obrigatório prevista pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Nove têm a carga horária total entre 3.200 e 3.400h, e outros quatro superam esse quantitativo. O curso com maior duração total tem apenas 13% a mais do que o mínimo exigido. Dessa forma, os cursos do Rio Grande do Sul têm a carga horária mais uniforme entre os estados do Sul, havendo uma amplitude de apenas 13% entre os de maior e menor carga.

Quando analisamos a distribuição da carga horária total dos cursos dos três estados, pelos componentes curriculares, vemos que: a) 3 cursos do Paraná apresentam mais de 3.000h em disciplinas; b) 4 cursos de Santa Catarina apresentam mais de 3.000 horas; c) um curso do Rio Grande do Sul apresenta mais de 3.000h; d) 83% dos cursos têm até 3.000h em disciplinas; e) 97% cumprem a carga horária mínima prevista para o estágio obrigatório e as atividades acadêmicas complementares prevista pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Apenas o CPe da Unipampa, *Campus* Jaguarão, cumpre os mínimos de carga horária total de estágio obrigatório e atividades acadêmicas complementares, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006).

No que se refere às atividades acadêmicas complementares, apenas três cursos têm menos de 200 horas. Talvez isso se explique pela incongruência existente entre as diretrizes de formação de professores e a diretriz do CPe, no que se refere à carga horária desse componente curricular.

O mesmo ocorre com a carga horária destinada aos estágios. Apenas três cursos têm um quantitativo inferior a 400 horas. Há que se ressaltar que esta diferença entre a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a CNE/CP nº 2/2015 nunca foi sanada no âmbito legal (Brasil, 2006; 2015). E, como se observa, a maior parte dos CPe das IES optou por respeitar o mínimo previsto para esses componentes, de acordo com a antiga resolução de formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada em 2019 e substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esta, por sua vez, não previa carga horária para atividades acadêmicas complementares e mantinha em 400 horas o mínimo exigido para o estágio curricular obrigatório. Em decorrência das críticas por parte de instituições de ensino e associações diversas, além das dificuldades causadas pela pandemia, poucas instituições

se ajustaram ao preconizado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, Que acabou por ser revogada em maio de 2024 (Brasil, 2015; 2019; 2024).

Os CPe de IES públicas da Região Sul têm entre 3.200 e 3.924h para integralização. O curso com a maior carga horária tem 23% de horas a mais do que aquele com a menor. No que se refere ao estágio curricular obrigatório, há uma disparidade importante. Enquanto o curso com menor carga horária destina 240h a esse componente, o com maior carga destina 570. Uma amplitude que ultrapassa os 100%. A diferença entre a maior (252h) e a menor (100h) carga horária destinada a atividades acadêmicas complementares é de 142 horas, superior a 100%. Ressalta-se que esses extremos são exceções, pois a maioria dos cursos têm 200h destinadas às atividades complementares e aproximadamente 400 dedicadas ao estágio.

Entende-se que esses dados, não obstante o fato de revelarem as escolhas e posições dos colegiados, podem interferir negativamente na mobilidade estudantil, além de causar dificuldades de cooperação entre as instituições. Podem também ser um indicativo das dificuldades causadas pela incongruência entre as resoluções que os cursos precisam seguir. Isso se evidencia na disparidade entre a carga horária em disciplinas, estágio, atividades complementares, quantidade de áreas de estágio, entre outros aspectos.

Os projetos apresentam a organização dos componentes curriculares de distintas maneiras. Observa-se a organização por núcleos, eixos, blocos temáticos, ciclos formativos e área/matéria. De forma geral, a organização revela a sistemática adotada pela IES proponente para distribuir os componentes curriculares ao longo de, no mínimo, quatro anos de formação, aspecto que evidenciamos na próxima seção.

## **As disciplinas dos cursos de Pedagogia das IES públicas da Região Sul**

A tradição curricular brasileira tem seguido os princípios disciplinares que se hegemonizaram na Europa e nos Estados Unidos da América (Saviani, 2010). O tempo formativo é dividido em unidades menores, que buscam desenvolver os conteúdos necessários para a IES atingir o perfil do(a) egresso(a) previsto nas diretrizes do curso. Alinham-se, nesse movimento, às concepções curriculares vigentes, aos desdobramentos em áreas do conhecimento e aos debates sobre o perfil de egresso(a) que se deseja formar. Dessa forma, não há uma

única maneira de organizar os componentes curriculares. Com isso, temos projetos distintos quanto à quantidade de componentes curriculares, disciplinas, ementas e tempos previstos para as áreas.

Todos os cursos analisados dividem o tempo curricular em disciplinas. Observa-se que há cursos que as organizam em núcleos, eixos, ciclos ou blocos. São diferentes nomenclaturas que expressam concepções distintas, mas, resultam em uma organização disciplinar ao longo do curso. Como não há homogeneidade nessa organização, para fins de análise dos projetos, as disciplinas foram agrupadas a partir da nomenclatura e da ementa, a fim de identificar blocos comuns de formação.

Como mencionado, o CPe, conforme definido na Resolução CNE/CP nº 1/2006, deve formar o docente para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a gestão educacional e para a pesquisa. Dessa forma, os componentes curriculares são, via de regra, dirigidos aos aspectos teóricos, nos quais se encontram também os fundamentos da Pedagogia, bem como aos aspectos metodológicos, voltados à formação para o ensino, além de componentes sobre a gestão educacional. Entretanto, como mencionado por Saviani (2012), a diretriz possibilitou certa flexibilidade para as instituições elaborarem os projetos de curso, ao mesmo tempo em que designou um conjunto extenso e difuso de temáticas a serem abordadas.

Com isso,

a formação geral diluiu a Pedagogia nos fundamentos da educação, muitas vezes, utilizando-se da reflexão do fenômeno educativo a partir dos objetos específicos de cada ciência, subvertendo a relação. A formação específica foi se constituindo com base nas habilitações, nas metodologias específicas articuladas ao estágio curricular. A divisão entre as disciplinas de fundamentos da educação e as disciplinas de metodologias nas matrizes curriculares, a primeira correspondendo ao polo teórico e a segundo ao polo prático, pode representar indícios da fragmentação dessa relação. (Portelinha, 2015, p. 107)

Dessa forma, a partir da história do CPe e do previsto nas suas diretrizes, agrupamos as disciplinas em cinco blocos: fundamentos da educação, conhecimentos didático-pedagógicos, gestão educacional, conhecimentos específicos e pesquisa. No grupo de fundamentos da educação, foram contabilizadas as disciplinas que correspondem ao polo teórico, de acordo com a nomenclatura ou

ementa. Em seu interior, agrupamos disciplinas como Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia, Sociologia da Educação, Psicologia, Psicologia da Educação, Currículo Escolar, entre outras.

No bloco de conhecimentos didático-pedagógicos estão as disciplinas destinadas à formação, voltadas ao ensino e às áreas do conhecimento, vinculadas à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No bloco de gestão educacional, estão aquelas que tratam da gestão escolar e de processos educativos. No bloco de pesquisa, reunimos as disciplinas e demais componentes que se referem a essa atividade. No bloco de conhecimentos específicos, estão as que não se enquadram nos blocos anteriores e que, possivelmente, denotam as ênfases e escolhas dos colegiados. Estas se vinculam aos diferentes temas tratados nas diretrizes, como: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação para os Direitos Humanos, entre outros. Percebemos que esses aspectos foram acomodados em unidades curriculares que aqui agrupamos sob a nomenclatura de conhecimentos específicos.

Todo agrupamento decorrente da análise dos projetos guarda alguma arbitrariedade, respondendo aos princípios analíticos dos pesquisadores (Bardin, 2021). Dessa forma, o agrupamento proposto corresponde às categorias analíticas construídas pelos pesquisadores a partir da metodologia de Análise de Conteúdo. Dessa forma, o presente agrupamento não é expresso nos projetos de curso, mas decorre da perspectiva analítica dos autores.

Para a consecução do perfil do egresso(a) do CPe, são necessárias unidades curriculares que se dirijam ao que está previsto na diretriz. Requer conhecimentos sobre a educação, a organização dos sistemas de ensino, a educação não escolar, os processos de avaliação, as particularidades da docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as suas áreas, as matérias pedagógicas do Ensino Médio, a gestão educacional, além da pesquisa. Possivelmente, esse amplo campo de atuação colabora para, de um lado, limitar o tempo destinado às disciplinas de fundamentos da educação e, de outro, requisitar muitas unidades curriculares, para abarcar todas as especificidades requeridas.

Na Tabela 5, apresentamos a carga horária total das disciplinas, o número das que constam nos projetos e a carga horária média analisadas. Observa-se que entre os 46 projetos, poucos apresentam o mesmo quantitativo de disciplinas. A amplitude no número de disciplinas ultrapassa os 100%.

**Tabela 5. Instituições, cargas horárias, número de disciplinas e média da carga horária das disciplinas nos CPe das IES públicas da Região Sul**

UF	Instituição mantenedora do curso - <i>Campus</i>	Número de disciplinas	Carga horária em disciplinas	Média da carga horária das disciplinas
PR	Unespar - Paranavaí	30	2.800	93
PR	Unioeste - Cascavel	31	2.720	88
PR	Uenp - Jacarezinho	33	2.600	79
RS	UFPel Pelotas (noturno)	34	2.894	85
PR	Unespar - Paranaguá	36	2.895	80
PR	Unicentro <sup>(1)</sup>	38	2.760	73
PR	Unioeste - Foz do Iguaçu	39	2.720	70
PR	Unespar - Apucarana	40	2.800	70
PR	Unioeste - Fco. Beltrão	41	2.856	70
RS	Furg - Rio Grande	42	2.580	61
PR	UEPG - Ponta Grossa	42	2.890	69
RS	UFRGS - Porto Alegre	42	3.015	72
RS	UFFS - Erechim	44	2.610	59
RS	Unipampa - Jaguarão	44	2.820	64
RS	IFRS - Farroupilha	45	2.640	59
PR	Unespar - Campo Mourão	45	2.700	60
SC	IFC - Blumenau	45	2.730	61
SC	IFC - Rio do Sul	46	2.655	58
SC	IFC - Camboriú	46	2.805	61
SC	IFC - Videira	46	2.805	61
SC	Furb - Ibirama	46	3.132	68
PR	IFPR - Curitiba	47	2.600	55
RS	IFRS - Vacaria	47	2.607	55
RS	IFRS - Bento Gonçalves	47	2.810	60
RS	IFRS Alvorada	49	2.616	53
SC	IFSC - Palhoça	49	2.860	58
SC	Furb <sup>(2)</sup>	49	3.186	65
SC	UFSC - Florianópolis	49	3.228	66
SC	Udesc - Florianópolis	49	3.366	69
PR	UFFS - Realeza	51	2.760	54
PR	UENP - Cornélio Procópio	52	2.600	50

PR	UFPR - Curitiba	53	2.580	49
PR	Unicentro <sup>(3)</sup>	53	3.300	62
PR	UEL - Londrina	54	2.655	49
PR	IFPR - Palmas	55	2.876	52
SC	IFC - Abelardo Luz	56	2.790	50
RS	UFSM - Santa Maria (noturno)	57	2.625	46
RS	UERGS <sup>(4)</sup>	57	2.935	51
RS	UFSM - Santa Maria (diurno)	58	2.610	45
PR	UFFS - Laranjeiras do Sul	58	2.640	46
PR	Unespar - União da Vitória	58	2.670	46
PR	IFPR - Pitanga	64	2.635	41
RS	UFPeI - Pelotas (diurno)	67	2.655	40
SC	UFFS - Chapecó	69	2.775	40
PR	UEM - Cianorte	71	3.232	46
PR	UEM - Maringá	71	3.232	46

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Notas: <sup>(1)</sup> *Campi* de Irati e Prudentópolis (extensão).

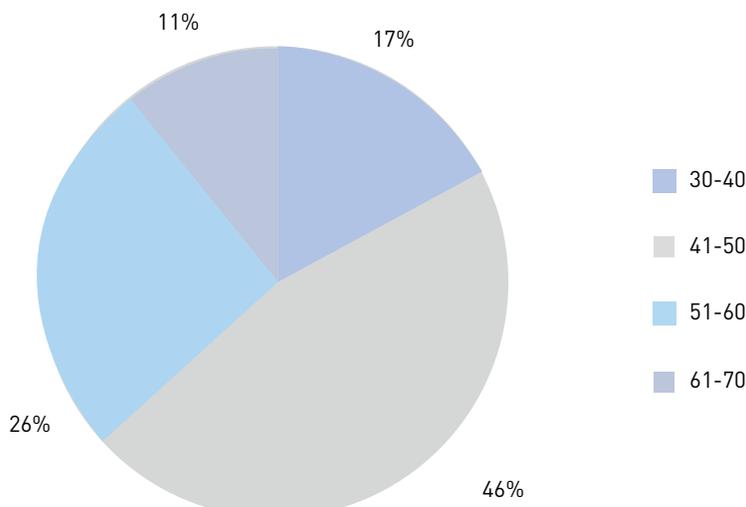
<sup>(2)</sup> *Campi* de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula e São Luiz Gonzaga.

<sup>(3)</sup> *Campi* de Guarapuava, Chopinzinho e Pitanga (extensão).

<sup>(4)</sup> *Campi* de Blumenau, Brusque e Jaraguá do Sul.

O Gráfico 1 sintetiza o agrupamento de cursos por número de disciplinas. Consta-se que 72% têm entre 40 e 60 unidades curriculares:

**Gráfico 1. Quantitativo de disciplinas nos cursos**



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pode-se dizer que essa é uma característica que marca os CPe da Região Sul quanto à distribuição da sua carga horária. Aqueles com muitas unidades curriculares são minoritários, assim como os com poucas unidades.

Entre o curso que destina menos (2.580) e o que destina mais (3.366) horas às disciplinas, há uma variação de 30%. Esclarecemos que, para a integralização do curso, somam-se as horas em disciplinas àquelas destinadas ao estágio curricular obrigatório e às atividades acadêmicas complementares.

Dessa forma, mesmo a diretriz curricular do CPe estabelecendo carga horária e núcleos orientadores para a estruturação dos projetos, não se constata um pareamento dos cursos em um mesmo estado ou região. Pelos dados observados, nem em uma mesma instituição. O que revela a autonomia da proposição dos projetos de curso, por outro lado, pode expressar um perfil difuso e frágil em relação ao que se espera de uma profissão.

No que se refere à divisão da carga horária das disciplinas pelos blocos de fundamentos da educação, conhecimentos didático-pedagógico, gestão educacional, conhecimentos específicos e pesquisa, vemos nos cursos dos três estados os seguintes resultados, de acordo com as Tabelas 6, 7 e 8. Esse agrupamento decorre da análise dos pesquisadores e não é assim anunciado nos projetos dos cursos. Para isso, levou-se em consideração a nomenclatura das disciplinas e suas ementas.

**Tabela 6. Divisão da carga horária em disciplinas dos CPe das IES públicas do Paraná – 2024**

Instituição	Carga horária					
	Fundamentos da educação	Conhecimentos didático-pedagógicos	Gestão educacional	Conhecimentos específicos	Pesquisa	Total
IFPR - Curitiba	640	1.000	200	600	160	2.600
IFPR - Palmas	1.172	804	167	467	266	2.876
IFPR - Pitanga	1.043	812	168	408	204	2.635
UEL - Londrina	1.290	720	240	243	162	2.655
UEM - Cianorte	1.292	1054	272	374	240	3.232
UEM - Maringá	1.292	1.054	272	310	304	3.232
Unep - Cornélio Procópio	870	810	330	240	350 <sup>(3)</sup>	2.600
UENP - Jacarezinho	1.020	980	120	180	300	2.600
UEPG - Ponta Grossa	1.224	680	136	748	102	2.890
UFFS - Laranjeiras do Sul	690	795	315	720	120	2.640
UFFS - Realeza	720	690	180	930	240	2.760
UFPR - Curitiba	840	720	360	390	270	2.580
Unespar - Apucarana	600	990	180	720	310	2.800
Unespar - Campo Mourão	840	990	270	420	180	2.700
Unespar - Paranaguá	780	810	120	1.065	120	2.895

Unespar - Paranavaí	1.152	898	150	420	180	2.800
Unespar - União da Vitória	570	780	60	1.080	180	2.670
Unicentro <sup>(1)</sup>	1.086	1222	-	756	236	3.300
Unicentro <sup>(2)</sup>	578	992	374	646	170	2.760
Unioeste - Cascavel	1.190	1.054	272	-	204	2.720
Unioeste - Foz do Iguaçu	1.020	952	272	272	204	2.720
Unioeste – Fco Beltrão	816	1.156	204	204	476	2.856

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Notas: <sup>(1)</sup> *Campi* de Guarapuava, Chopinzinho e Pitanga (extensão). <sup>(2)</sup> *Campi* de Irati e Prudentópolis (extensão). <sup>(3)</sup> Somamos à carga horária de conhecimentos específicos, 200 horas destinadas a seminários integradores.

Sinal convencional utilizado: (-) dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Observando o agrupamento por blocos, vemos que todos os cursos possuem carga horária destinada a todos os blocos, exceto o curso da Unioeste de Cascavel, que não possui carga em disciplinas que pudessem ser colocadas no bloco de conhecimentos específicos. Verifica-se que a carga horária do bloco de fundamentos concorre com a de conhecimentos metodológicos e específicos. Constata-se que todos os CPe reservam carga horária para a pesquisa, mas sobressai a baixa carga horária para a área da gestão. Considerando que docência, gestão e pesquisa são as bases do CPe, chama a atenção a baixa carga horária destinada. O bloco de conhecimentos metodológicos ocupa um tempo considerável no total dos cursos, evidenciando que, associado ao bloco de conhecimentos específicos, estamos diante de cursos de formação de professores(as). Eles podem ser considerados de Pedagogia? Ou o CPe converteu-se em um curso de formação de professores(as) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Não pretendemos aqui trazer respostas a esses questionamentos, que carecem de mais análises e reflexões. Trata-se de uma constatação diante do que se visualiza na organização dos CPe de IES públicas da Região Sul.

**Tabela 7. Divisão da carga horária em disciplinas nos cursos de Pedagogia de IES públicas de Santa Catarina – 2024**

Instituição	Carga horária					Total
	Fundamentos da educação	Conhecimentos didático-pedagógicos	Gestão educacional	Conhecimentos específicos	Pesquisa	
Furb <sup>(1)</sup>	468	1.152	144	1.062	360	3.186
Furb Ibirama	576	1.530	90	756	180	3.132
IFC - Campus Abelardo Luz	480	1.005	90	690	525	2.790
IFC - Blumenau	420	1.185	150	360	615	2.730
IFC - Camboriú	420	1.290	165	270	660	2.805
IFC - Rio do Sul	420	1.200	150	450	435	2.655
IFC - Videira	420	1.320	165	240	660	2.805
IFSC - Palhoça	320	1.580	60	700	200	2.860
Udesc - Florianópolis	882	1.116	72	792	504	3.366
UFFS - Chapecó	705	1.170	60	750	90	2.775
UFSC - Florianópolis	828	1.644	72	270	414	3.228

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Nota: <sup>(1)</sup> *Campi* de Blumenau, Brusque e Jaraguá do Sul.

Nos cursos de Santa Catarina, observa-se a mesma fragilidade em relação à carga horária do campo da gestão, ao passo que o bloco de conhecimentos metodológicos se sobressai como o mais proeminente. Ressalta-se que, em vários projetos, a carga horária destinada à pesquisa é associada ao desenvolvimento do estágio como prática de ensino e pesquisa.

**Tabela 8. Divisão da carga horária em disciplinas nos cursos de Pedagogia de IES públicas do Rio Grande do Sul – 2024**

Instituição	Carga horária					Total
	Fundamentos educação	Conhecimentos didático-pedagógicos	Gestão educacional	Conhecimentos específicos	Pesquisa	
Furg - Rio Grande	390	1.245	60	585	300	2.580
IFRS - Alvorada	297	962	165	827	365	2.616
IFRS - Bento Gonçalves	512	1.190	149	743	216	2.810
IFRS - Farroupilha	396	297	231	1.650	66	2.640
IFRS - Vacaria	495	1.122	165	759	66	2.607
UERGS <sup>(1)</sup>	540	270	250	1.695	180	2.935
UFFS - Erechim	495	120	180	1470	345	2.610
UFPeI - Pelotas (diurno)	345	480	195	1.485	150	2.655
UFPeI - Pelotas (noturno)	776	366	68	1.599	170	2.979
UFRGS - Porto Alegre	600	720	60	1.215	135	2.730
UFSM - Santa Maria (diurno)	465	750	255	915	240	2.625
UFSM - Santa Maria (noturno)	525	750	210	960	165	2.610
Unipampa - Jaguarão	480	1.020	180	960	180	2.820

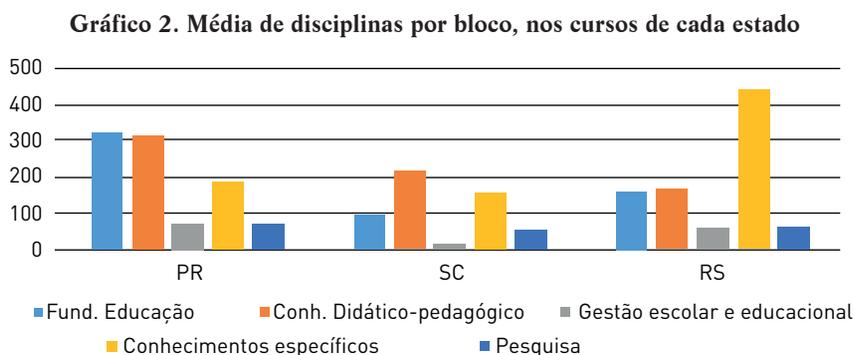
Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Nota: <sup>(1)</sup> Campi de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga

Entre as IES do Rio Grande do Sul, o bloco de conhecimentos específicos é o mais proeminente. E, da mesma forma como nos outros estados, a carga horária em gestão é a mais restrita. Não seria a gestão, por excelência, um debate do campo da Pedagogia? O que explica o pouco espaço que ocupa nos CPe?

Com a necessidade de formação para as áreas curriculares do conhecimento com que o(a) egresso(a) precisará lidar na docência dos Anos Iniciais e também na Educação Infantil, o bloco de disciplinas de metodologia ocupa um espaço considerável no tempo de formação. Entretanto, como visto em outras pesquisas (Libâneo, 2010; Gatti; Barreto, 2009; Sbardelotto, 2023), mesmo assim, dada a difusão de áreas, o tempo é insuficiente para uma formação sólida voltada às áreas do conhecimento.

Observa-se, no Gráfico 2, a média de disciplinas destinadas a cada bloco nas IES de cada estado:

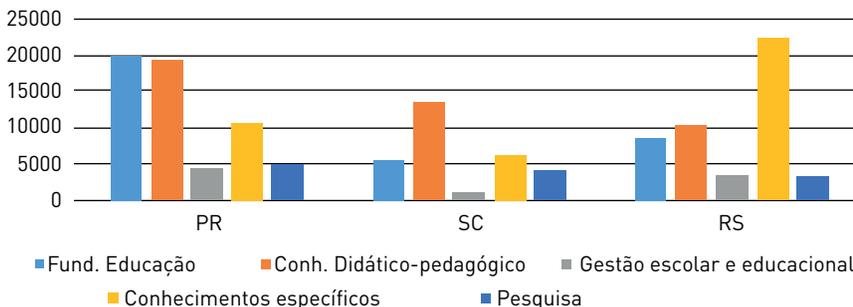


Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos projetos de curso.

A média do número de disciplinas destinada à gestão revela que esta é a área com menos componentes curriculares. No Paraná, observa-se um relativo equilíbrio entre a quantidade de disciplinas de fundamentos da educação e de conhecimentos didático-pedagógicos. Em Santa Catarina, destaca-se o quantitativo de disciplinas dos blocos de conhecimentos didático-pedagógicos e conhecimentos específicos. No Rio Grande do Sul, sobressai o quantitativo de disciplinas em conhecimentos específicos.

O Gráfico 3 demonstra que a média de disciplinas em cada bloco guarda relação direta com a carga horária destinada a cada um. Dessa forma, um número menor de disciplinas não representa maior quantidade de horas.

**Gráfico 3. Média de carga horária por cada bloco nos cursos de cada estado**



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos projetos de curso.

Sbardelotto (2023, p. 40-41), recupera Libâneo (2010) ao indicar que:

[...] a partir da pesquisa sobre os currículos dos cursos de Pedagogia de Goiás, afirma que, no que se refere às áreas específicas, as ementas das disciplinas parecem centrar-se mais no “porquê”, nem chegando ao “o que” e “como” ensinar. Para o autor, as justificativas tomam mais tempo das disciplinas do que propriamente o trabalho metodológico, pois não encontra elementos nas ementas e nos conteúdos das disciplinas específicas no curso de Pedagogia. Os aspectos apontados pelos autores, a partir da análise de diferentes cursos, evidencia que as instituições formadoras que elaboram os projetos têm buscado um caminho que seja eficiente na formação dos professores, considerando a definição política da Diretriz. Essa indica que o ensino seja direcionado para o saber fazer, ou domínio da técnica de ensino, a partir de metodologias específicas para cada área. Mesmo com os mais variados arranjos no interior dos cursos, a questão orientadora da política tem demarcado um caminho, de pragmatismo na formação, do saber fazer.

Dessa forma, mesmo com a formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil ocorrendo em nível superior, como prevê a LDBEN/1996, sob a forma de organização preconizada pela Resolução CP/CNE nº 1/2006, ainda se verifica fragilidade e difusão na formação, denotadas pela pulverização de disciplinas e nomenclaturas. A excessiva quantidade de disciplinas que não se enquadram nos fundamentos da educação, tampouco na área da gestão ou das metodologias, chama a atenção.

Esse dado corrobora a crítica de Saviani (2012): temos cursos excessivos no acessório e escassos no essencial. Embora não seja ob-

jeto deste capítulo, interessa-nos, a partir deste debate, aprofundar a discussão sobre a formação em Pedagogia no CPe.

## A organização curricular do estágio obrigatório

Como exposto anteriormente, há divergência quanto à carga horária total do estágio curricular obrigatório na Resolução CE/CP nº 1/2006 e na Resolução nº 2/2015. Nenhuma das diretrizes indica, de forma pontual, em quais e/ou em quantas áreas o estágio deve ser desdobrado. Dessa forma, esta é uma opção do coletivo que propôs o curso, partindo da análise do perfil de egresso pretendido e requerido pela legislação.

**Tabela 9. Instituições, carga horária e quantidade de áreas de estágio nos cursos de Pedagogia de IES públicas do Paraná – 2024**

Instituição	Carga horária total de estágio	Quantidade de áreas de estágio
IFPR - Curitiba	400	5
IFPR - Palmas	401	7
IFPR - Pitanga	400	4
UEL - Londrina	420	7
UEM - Cianorte	480	3
UEM - Maringá	408	5
Uenp - Cornélio Procópio	400	4
Uenp - Jacarezinho	400	3
UEPG - Ponta Grossa	408	4
UFFS - Laranjeiras do sul	405	5
UFFS - Realeza	420	4
UFPR - Curitiba	420	4
Unespar - Apucarana	400	3
Unespar - Campo Mourão	400	4
Unespar - Paranaguá	400	2
Unespar - Paranaíba	400	4
Unespar - União da Vitória	400	5
Unicentro <sup>(1)</sup>	400	6
Unicentro <sup>(2)</sup>	240	4
Unioeste – Cascavel	408	3
Unioeste – Foz do Iguaçu	428	3

Unioeste – Francisco Beltrão	408	3
------------------------------	-----	---

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Notas: <sup>(1)</sup> *Campi* de Guarapuava, Chopinzinho e Pitanga (extensão).

<sup>(2)</sup> *Campi* de Irati e Prudentópolis (extensão).

Quando observamos, na Tabela 9, o quantitativo de horas e áreas de estágio, constatamos que, no Paraná, apenas um curso está abaixo das 400 horas previstas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. O estágio curricular obrigatório é desdobrado, em no mínimo dois (02) e no máximo, em sete (07) áreas. A partir do exposto nos projetos do cursos, destacamos que o estágio se dirige para: gestão escolar; organização do trabalho na escola; práticas pedagógicas iniciais; Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Anos Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização; disciplinas pedagógicas do Ensino Médio; docência nos Anos Iniciais, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; gestão escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; gestão escolar e coordenação pedagógica; gestão não escolar na organização escolar; organização do trabalho pedagógico; organização do trabalho pedagógico e gestão educacional; projetos interdisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Tabela 10. Instituições, carga horária e quantidade de áreas de estágio nos cursos de Pedagogia de IES públicas de Santa Catarina – 2024**

Instituição	Carga horária total de estágio	Quantidade de áreas de estágio
Furb <sup>(1)</sup>	486	6
Furb - Ibirama	486	4
IFC - Abelardo Luz	405	4
IFC - Blumenau	405	4
IFC - Camboriú	405	4
IFC - Rio do Sul	405	4
IFC - Videira	405	4
IFSC - Palhoça	400	4
Udesc - Florianópolis	360	7
UFFS - Chapecó	450	5
UFSC - Florianópolis	420	2

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Nota: <sup>(1)</sup> *Campi* de Blumenau, Brusque e Jaraguá do Sul.

Na Tabela 10, observamos que todos os cursos de Santa Catarina, no que se refere ao estágio curricular obrigatório, têm carga horária superior a 400h, exceto o da Udesc. E dividem essa carga horária em no mínimo duas e no máximo sete áreas de estágio. As áreas encontradas nos projetos dos cursos são: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Educação Infantil; Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas que atendem, preferencialmente, a demandas de alunos surdos; exercício da docência nos Anos Iniciais, gestão educacional, gestão escolar, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (modalidade regular e de Educação de Jovens e Adultos), modalidades de educação, organização e gestão da educação escolar. Em dois projetos, as áreas de estágio são descritas de forma genérica, como área específica e estágio supervisionado, e não permitem a identificação do que enfatizam.

**Tabela 11. Instituições, carga horária e quantidade de áreas de estágio nos CPe de IES públicas do Rio Grande do Sul – 2024**

Instituição	Carga horária total de estágio	Quantidade de áreas de estágio
Furg - Rio Grande	570	2
IFRS - Alvorada	400	5
IFRS - Bento Gonçalves	400	3
IFRS - Farroupilha	400	3
IFRS - Vacaria	400	3
UERGS <sup>(1)</sup>	405	6
UFFS - Erechim	225	4
UFPel - Pelotas (diurno)	480	2
UFPel - Pelotas (noturno)	510	4
UFRGS - Porto Alegre	405	6
UFSM - Santa Maria (diurno)	420	4
UFSM - Santa Maria (noturno)	420	4
Unipampa - Jaguarão	300	3

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, disponíveis nos sítios eletrônicos das IES.

Nota: <sup>(1)</sup> *Campi* de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga.

Entre as IES do Rio Grande do Sul também há algumas instituições que dedicam menos de 400 horas ao estágio e outras que ultrapassam as 500h. Os estágios são divididos entre duas e seis áreas diferentes, entre as quais se encontram: Educação Especial; Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação do Campo; gestão educacional; Educação Infantil; gestão educacional; gestão escolar, estágio curricular na docência; prática docente em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere às atividades acadêmicas complementares, verifica-se que todos os 46 CPe dedicam entre 100 e 252h para este componente.

### **Considerações finais**

Analisando o conjunto dos projetos dos CPe da Região Sul, podemos traçar algumas considerações sobre a organização curricular e a distribuição das cargas horárias em disciplinas, estágio e atividades complementares:

- a) a orientação quanto à forma de organização do curso, presente na Resolução CNE/CP nº 1/2006, em três núcleos formativos, não encontra eco na realidade, pois os cursos denominam, ao seu modo, a forma de organização;
- b) a carga horária total dos cursos se alinha ao previsto nas Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2015;
- c) as cargas horárias de estágio obrigatório e atividades acadêmicas complementares seguem o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2015;
- d) não há uma convergência na quantidade de unidades curriculares, considerando a amplitude de 260% entre o curso com mais e menos disciplinas;
- e) o bloco mais proeminente, o de conhecimentos específicos, que carrega a maior parte da carga horária dos cursos, é difuso e não pode ser facilmente identificado;
- f) há um conjunto relativamente enxuto da carga horária destinado aos fundamentos da educação;
- g) todos os cursos destinam carga horária às disciplinas de gestão e pesquisa, porém em menor quantidade;
- h) a área de gestão é a que tem menor quantidade de carga horária;

g) o espaço destinado às metodologias de ensino se equipara aos fundamentos da educação, embora devam corresponder à formação para docência em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História, Artes e Educação Física, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como boa parte da carga horária dos cursos é destinada à prática, se considerarmos o conjunto de disciplinas voltadas à metodologia de ensino das áreas do conhecimento, a prática como componente curricular e o estágio obrigatório, podemos afirmar que o CPe sustenta um cariz voltado à prática.

Resta-nos, considerando as constatações, nos associarmos a outros pesquisadores na tentativa de propor um caminho formativo que recupere o espaço da sólida formação teórica das egressas e dos egressos do CPe, ao mesmo tempo em que dialogamos sobre as carências das áreas do conhecimento e sobre a complexidade formativa. A área de Educação Infantil não encontra espaço sequer para o estágio exclusivo em alguns cursos.

Enquanto desenvolvíamos esta pesquisa, no cenário nacional, muito se discutia sobre o impacto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 sobre o CPe. Até mesmo se antevia sua extinção! No alvorecer do ano de 2024, anunciava-se a derrocada do curso e sua substituição por outra proposta de formação de professores(as). O CPe resiste e persiste!

Entretanto, ao finalizar essa mirada à organização curricular dos CPe das IES pública do sul do Brasil, destacamos alguns questionamentos que podem ser aprofundados em pesquisas futuras: o curso que leva o nome de Pedagogia está atualmente formando professores(as) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso pode ser percebido pela divisão da carga horária dos componentes curriculares. Podemos chamar ainda este curso de Pedagogia? Que novos rumos, para o curso, o coletivo de educadores brasileiros, em suas diferentes frentes de luta, será capaz de produzir?

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Ujw0j8>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial de União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 4 mar. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/37LP0Rr>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3vD4dCL>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3M6LPH5>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NYoiwZ>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3MaTGDo>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2U3idwI>. Acesso em: 20 mar. 2023. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 23877, 23 dez. 1996.

FREITAS, Suzana C. D.; MOLINA, Adão A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3SRgnQK>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. D. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUENZER, Acacia Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-15, jun. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/476brxv>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LIBÂNEO, José C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/4coi9Qg>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MINAYO, Maria C. D. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

PORTELINHA, Ângela M. S. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia**: teoria e prática pós-diretrizes curriculares nacionais. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PORTELINHA, Ângela M. S.; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas e Matrizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39-49, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/4cx0CW9>. Acesso em: 16 abril 2024.

SACRISTÁN, José G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-35.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SBARDELOTTO, Vanice S. **A Geografia no curso de Pedagogia**: a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cascavel: Unioeste, 2023.

## CAPÍTULO 5

# OS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUL DO BRASIL

*Iara Aquino Henn  
Berenice Lurdes Borssoi  
Franciele Maria David*

### **Introdução**

Os estágios supervisionados e as práticas de ensino<sup>4</sup> são componentes curriculares obrigatórios e fundamentais nos cursos de licenciaturas em Pedagogia. Representam, entre outros elementos, a relação entre teoria e prática, instituições de ensino superior (IES) e escola, formação e trabalho.

Neste texto, apresentam-se dados sobre a organização curricular dos estágios e práticas de ensino nos cursos de Pedagogia (CPe) da Região Sul do Brasil e as características do campo de atuação do(a) egresso(a).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para essa graduação, art. 7º, a carga horária mínima de integralização é de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em 2.800h dedicadas às atividades teóricas; 100h de atividades teórico-práticas e 300h dedicadas ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, conforme apresentado nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)e/ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cada IES (Brasil, 2006).

No inciso IV do art. 8º, as DCN afirmam que os estágios curriculares devem ocorrer ao longo do curso, com finalidade de

---

4. O termo “prática de ensino” usado neste texto se refere aos estágios curriculares supervisionados; não se trata, portanto, de dados de atividades práticas como componentes curriculares (APCC).

[...] assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (Brasil, 2006, p. 5).

A legislação ainda lista os possíveis campos de realização de estágios: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar; Educação de Jovens e Adultos; atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, na implementação, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação de atividades e projetos educativos; e em reuniões de formação pedagógica.

Perante essa política de formação, problematizamos teoricamente os estágios e as práticas de ensino no processo de formação do(a) pedagogo(a) e a organização curricular nos CPe da Região Sul do Brasil.

A metodologia deste estudo foi conduzida pela pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base a análise crítica e dialética. Os dados aqui apresentados foram coletados em PPPs/PPCs de CPe ofertados em Universidades Públicas e Institutos Federais dos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, tendo 2022 como ano de referência. Organizamos este texto em dois momentos: o primeiro versa sobre os fundamentos teóricos dos estágios e das práticas de ensino na formação do(a) pedagogo(a), o segundo apresenta o modo como estes componentes estão dispostos na organização curricular, bem como os campos de atuação profissional.

### **Fundamentos teóricos dos estágios curriculares na formação dos pedagogos: perspectiva crítico-dialética**

Para Pimenta e Lima (2018), além de ser componente curricular dos CPe, o estágio tem se constituído em “campo de conhecimento” inter-relacionado com o “campo social”. Desde sua gênese, é marcado pela contradição entre as concepções de prática e teoria, sobretudo no que diz respeito ao modo como ambas se articulam no processo de formação dos(as) professores(as). As autoras problematizam o estágio como um eixo central na formação e na identidade profissional do(a) egresso(a) e a relação que estabelece com os demais componentes

curriculares. Esse entendimento seria uma das alternativas para a superação da fragmentação entre teoria e prática nos CPe?

Para compreender a problemática instalada nos currículos dos cursos de formação, em especial no estágio, cujos componentes curriculares não são somente práticos, nem exclusivamente teóricos, Pimenta e Lima (2010; 2018) recorrem aos elementos históricos da formação de professores e identificam o estágio sob duas concepções: a “prática como imitação de modelos” e a “prática como instrumentalização técnica”. Em vista da superação dessa fragmentação, elas apontam duas perspectivas de estágio, as quais buscam relacionar atividade teórica e atividade prática, sendo a primeira o estágio “como teórico que permite conhecer e se aproximar da realidade”, e a segunda “o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio”.

A primeira concepção, “a prática como imitação de modelos”, na maioria das vezes, entende que as limitações vividas no processo fazem com que o(a) acadêmico(a), ao se deparar com os desafios e necessidades no campo dos estágios, planeje o trabalho pedagógico com base em modelos prontos ou vividos ao longo de seu percurso escolar, por vezes desprovidos das condições de análise teórica das práticas.

Como “imitação de modelos”, esse tipo de prática diminui a importância da formação intelectual e presume que a resolução de problemas no interior dos processos pedagógicos acontece pela imitação de práticas já realizadas por alguém e em algum espaço educativo, consideradas “boas” ou “práticas bem-sucedidas”. As autoras identificam, nessa reprodução de modelos, mecanismos conservadores de ideias, valores, ideologias e hábitos. A concepção subjacente a esse modelo está vinculada à pedagogia tradicional, para a qual o conhecimento tem a finalidade de conservar os determinantes e condicionantes sociais (Libâneo, 1983).

A concepção dos estágios como “instrumentalização técnica” vincula-se à pedagogia tecnicista, para qual a intencionalidade da educação é a reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o conhecimento técnico assume relevância à medida que intenta preparar a mão de obra especializada para o mercado. Tal visão aprofunda a fragmentação entre teoria e prática, além de atribuir à formação dos(as) licenciandos(as) um caráter meramente técnico-instrumental e aligeirado.

Segundo Pimenta e Lima (2018), não se trata de negar a importância da dimensão técnica em todas as áreas profissionais, todavia não há como exercê-las sem aporte epistemológico. Pois, sem a teoria científica, a resolução dos problemas se limita a reproduzir

instrumentais técnicos, alijando o profissional de meios para criar e analisar a totalidade. Essa resolução pragmática torna-se dicotômica e dificulta a apropriação epistemológica no processo de formação. Os estágios e as práticas de ensino, nesse viés, fundamentam e orientam o processo didaticamente a partir de roteiros, planos de aula e metodologias baseadas em padrões de caráter determinista, desmobilizando a autonomia docente e destituindo-a do seu papel político.

A concepção dos estágios como atividades teóricas que permitem ao(à) licenciando(a) conhecer e se aproximar da realidade afasta dos cursos de formação de professores(as) o entendimento, até então recorrente, de que se trata somente de desempenhar a parte prática. Assim, busca indagações para compreender a realidade em que a escola está inserida, instigando os(as) estagiários(as) a observar e levantar questionamentos, que serão analisados à luz de teorias. Isso leva ao entendimento de que o estágio:

[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta, 1994 apud Pimenta; Lima, 2010, p. 45).

Essa compreensão avançou para os estudos sobre a concepção do “estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio”, uma estratégia ou método que possibilita mobilizar pesquisas que ampliam as análises sobre a realidade dos contextos em que os estágios se realizam e promovem uma postura de pesquisador(a) no professor(a)<sup>5</sup> (Pimenta; Lima, 2018).

No que se refere à construção do campo dos estágios, autores como Piconez (1991), Kulcsar (1991) e Freitas (1996), além de Pimenta e Lima (2018), ampliam seus estudos sobre a concepção de estágio no contexto da redemocratização do país e da educação, bem como das discussões da pedagogia crítica. Importante considerar, a partir das pesquisas das autoras e nos estudos que se evidenciam em anos seguin-

---

5. A intenção nesta investigação não é apontar a teoria do “professor pesquisador” ou “professor reflexivo” como concepção e fundamentação dos estágios, pois não se tem o objetivo de aprofundar as concepções de pesquisa, mas sim situar os estágios, relacionando-os com a pesquisa acadêmica existente nos currículos dos cursos de formação de professores(as).

tes, o desenvolvimento de estágios e práticas de ensino articulados às concepções de formação e trabalho e à relação entre teoria e prática – a práxis e a necessidade de aprofundar e ampliar a relação entre escola e IES, com vistas a uma formação política, epistemológica e técnica.

Nesse sentido, a problemática que indica a necessidade de relação entre teoria e prática nos CPe já percorreu um longo caminho de debates. Segundo Freitas (1996, p. 67-68),

[...] a questão da relação teoria-prática aparece pela primeira vez no interior do movimento dos educadores em 1978, no I Seminário de Educação Brasileira, no contexto da discussão sobre a qualidade do ensino nos cursos de pedagogia.

Para a autora no documento final do I Encontro Nacional de Educação, em 1983, aponta-se, desde o início dos cursos, a necessidade de articular a relação entre teoria e prática para os estágios. Desde então, essa discussão da práxis como necessidade na formação, em especial nas práticas e nos estágios, tem sido a tônica de um movimento no interior da formação dos(as) professores(as), juntamente com os debates sobre a Base Nacional Comum e o trabalho docente (Freitas, 1996, p. 68).

Nessa direção, Kulcsar (1991, p. 63) considera os

[...] estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade.

Entretanto, ao tratar do conceito de práxis, Zanella (1999, p. 1) faz um alerta para que não se tome uma visão limitada de práxis, que nega “o trabalho humano como transformação da natureza e do próprio homem”.

Com as leituras de Sánchez Vázquez (2007), Kosik (1976), Zanella (1999), Ribeiro (2001), Saviani (2008) e Pimenta (1994),<sup>6</sup> reafirma-se que teoria e prática são elementos constituintes da práxis e possibilitam a condição necessária para nossa conscientização acerca da práxis como atividade material do homem, que busca transformar o mundo natural e social, fazendo dele um mundo humano (Sánchez Vázquez, 2007). Este autor afirma que a educação é uma forma específica da práxis, pois

---

6. Os estudos da autora abordados neste referencial teórico referem-se à investigação realizada em atividades de estágio nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefam). No referido estudo, o conceito de práxis, a partir dos estudos de Vázquez, é o fio condutor da análise.

se consolida nesse processo dialético entre teoria e prática, em busca da transformação do homem e do mundo. No entendimento de Marx, “[...] práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (apud Pimenta, 2010, p. 86).

A práxis na filosofia marxista, ela não se apoia na distinção entre esses campos da atividade humana (teoria e prática), nem numa tipologia das possíveis e universais intencionalidades do homem, muito menos na forma histórica da relação prática com a natureza e os homens como objetos de manipulação, pois, como declara Kosik (1976, p 221): “[...] ela [a filosofia marxista] nasceu como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?”.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (Kosik, 1976, p. 222).

Ademais, “a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente”. Ou seja, renova-se continuamente pelo nascimento dos novos (Arendt, 2009) e “[...] se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (Kosik, 1976, p. 222). “A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (Kosik, 1976, p. 225).

Para Kosik (1976, p. 227), “[...] a compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis”, pois nela os homens ultrapassam a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelecem suas relações uns com os outros e com o mundo.

A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam em sua essência, o universo e a realidade. A práxis não é o encerramento do homem no ídolo da socialidade e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do ser (Kosik, 1976, p. 225-226).

Sendo assim, a forma como o estágio é feito nas pedagogias tradicional, tecnicista e neotecnicista impossibilita a reflexão da práxis nas questões pedagógicas, epistemológicas, sociais, políticas e culturais, pois “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (Kosik, 1976, p. 222).

Segundo Kosik (1976, p. 222), “[...] para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis revolucionária’”. Sánchez Vázquez (2007) entende que a práxis revolucionária é a práxis reflexiva (teórica). E a práxis reflexiva é a superação da “práxis espontânea” (reflexão imediata, na ação) (Zanella, 1999).

Em síntese, a práxis (teoria-prática) é o trabalho humano que busca a transformação da natureza (social) e do próprio homem (sujeito). A práxis humana tem, portanto, dois aspectos, afirma Sánchez Vázquez (2007, p. 17):

[...] um intencional, na medida em que, através da mesma, o indivíduo persegue um fim determinado; o outro não intencional, quando sua atividade se integra com outras práxis do nível social, produzindo resultados globais que escapam a sua consciência e vontade.

Nesse sentido, o autor revela que “toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Para Saviani (2008, p. 141-142), o significado da categoria “práxis”, a partir das contribuições de Sánchez Vázquez, tem como intencionalidade um movimento que articula teoria e prática. Assim, quando descontextualizada da teoria, a prática configura uma “contemplação” e “espontaneísmo”, numa perspectiva pragmatista. A superação dessa perspectiva está na compreensão de que a “teoria não ocupa um lugar secundário”, mas se articula continuamente com a prática.

O processo de práxis a ser apropriado durante os estágios caracteriza-se por um movimento em que os estudos epistemológicos apropriados ao longo do CPe serão aportes para iluminar, analisar e compreender a prática social e pedagógica, esta, por sua vez, é material constante de estudo, análise e criação, como atividade política, epistemológica e didática intencional.

Como assegura Ribeiro (2001, p. 7), “[...] sem domínio crítico da categoria práxis, a compreensão da prática humana geral ficaria apenas restrita à sua dimensão prático-utilitarista”. O homem não é apenas um ser de necessidades, mas um ser que inventa, cria, transforma. Porém, Arendt (2009) nos lembra da imprevisibilidade na ação humana, que muitas vezes produz resultados irreversíveis na esfera pública. Para evitar tais ações é que os homens devem se fortalecer com o ato de pensar – refletir sobre suas atitudes pautados num aporte teórico que vise à práxis (Borssoi, 2012).

De acordo com Marx, para a “filosofia da práxis”, a prática é a prática humana, que transforma a natureza e cria o mundo da cultura e o próprio homem. É atividade material, transformadora e social. Uma prática produtiva, social e simbólica ao mesmo tempo (apud Zanella, 1999).

A materialidade da categoria práxis remete ao conceito de trabalho. Segundo Freitas (1996), a partir de Karl Marx, trabalho é uma atividade essencialmente humana, capaz de transformar a realidade, um processo que envolve pensar e executar ações. A autora busca, em Demerval Saviani, caracterizar o trabalho como ato intencional e construído historicamente, capaz de constituir as relações sociais, econômicas e políticas de determinada sociedade.

Nessa perspectiva, a relação com o trabalho pedagógico se articula a essa compreensão histórica, processual, intencional e politicamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento é resultado do trabalho, elemento intencional de transformação na sociedade em todas as dimensões da vida humana.

Os estágios e as práticas de ensino, a partir dessa concepção, articulam-se à categoria de trabalho como um movimento de práxis que permite o estabelecimento de relações teóricas e práticas na concretude da realidade social. Esse processo de ensino e produção dos conhecimentos está inserido na análise das contradições da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da desumanização causada pela exploração e pelo acúmulo indevido dos resultados da produção material por parte dos donos do capital (Freitas, 1996). Se a educação tem por finalidade, a partir dos conhecimentos científicos, desvelar essa realidade, então os estágios não estão descontextualizados desse objetivo, pois, como afirma Freitas (1996, p. 44) a partir de Vásquez, “A concepção de trabalho como fonte de conhecimento implica compreendê-la como atividade teórica e prática que se traduz em processo constante de ação e reflexão e, novamente, ação transformadora”.

Em vista disso, concordamos com Freitas (1996, p. 69) quando aponta, no âmbito da Base Nacional Curricular, três dimensões fundamentais na formação de professores(as): profissional, política e epistemológica. A primeira nos permite compreender o trabalho dos(as) pedagogos(as) e a ciência da pedagogia enquanto trabalho específico, em suas diferentes naturezas. As apropriações realizadas no CPe têm papel fundamental na formação do(a) profissional quando articuladas ao processo de estágio, reunidas “num certo saber e num certo fazer” (Freitas, 1996, p. 69).

Já a dimensão política remete a uma formação de cunho crítico, ao desenvolvimento das capacidades de pensar, analisar e “recriar” (Freitas, 1996, p. 69) as relações no movimento de práxis, dando concretude à intencionalidade da educação no âmbito da sociedade, na luta pela transformação social. A dimensão epistemológica envolve o compromisso com a produção científica da área, tanto na iniciação à pesquisa quanto na atividade docente ou pedagógica. Afinal, as IES são lugares para a apropriação do conhecimento científico elaborado pela humanidade.

Sendo assim, entende-se que as dimensões profissional, política e epistemológica defendidas por Freitas (1996) perpassam os estágios e as práticas de ensino e se ampliam com outras, para que estes componentes, quando fundamentados pela perspectiva crítico-dialética, superem a visão instrumental-operacional. Os estágios integram dimensões formativas fundamentais para o(a) licenciando(a) entender e analisar a realidade social do trabalho e das políticas educacionais escolares, a saber: a ética, a técnica e a didático-pedagógica.

A dimensão ética se refere à ação educativa intencional de valorização e respeito a todas as formas de expressão cultural construídas historicamente. A dimensão técnica, que se relaciona com a profissional, a política, a didático-pedagógica e a epistemológica, refere-se aos procedimentos que a sociedade, o poder público e a escola possibilitam para que o conhecimento seja apropriado. Para isso, é importante formar pedagogos(as) que dominem os conteúdos, usem métodos adequados para o processo de ensino-aprendizagem e produzam ciência. Aqui cabe também a luta por políticas públicas e melhores condições de trabalho nas instituições de ensino. A dimensão técnica necessita de um aporte epistemológico.

A dimensão didático-pedagógica envolve todas as dimensões e se articula com o desenvolvimento de técnicas e métodos para que, no processo educativo, os objetivos de um projeto de educação e formação sejam alcançados, diante do compromisso histórico, político

e social da educação, comprometendo-se com a construção de uma sociedade democrática e emancipatória.

Considerando o *lôcus* da relação trabalho e da práxis, articulado às dimensões acima mencionadas, o estágio tem por objetivo fortalecer as relações entre a Educação Básica e os CPe, em vários aspectos. Em 1986, no II Encontro Nacional de Educação, ao se discutir a identidade da Pedagogia, evidenciou-se a necessidade dessa relação entre escolas e IES, para criar laços político-pedagógicos e epistemológicos, elementos estes que agregam na tríade ensino, pesquisa e extensão, que também se articula com os estágios (Freitas, 1996).

### **Os estágios obrigatórios na organização curricular e os campos de atuação profissional**

Apresentam-se, neste tópico, os dados obtidos com a pesquisa documental realizada em IES que ofertam o CPe nos estados do Sul, no que se refere à organização curricular do eixo “estágios e práticas de ensino” em cursos da modalidade presencial.

A análise dos PPPs/PPCs deu enfoque aos componentes curriculares de formação pertinentes aos estágios e às práticas de ensino, analisando como estão organizados no currículo, sua carga horária e respectivos campos profissionais (docência, gestão e pesquisa), em espaços escolares e não escolares. Nos quadros abaixo, apresenta-se a organização estágios e das práticas de ensino nas instituições pesquisadas.

No estado do Paraná, trabalhamos com dados de 22 instituições de ensino superior, como podemos ver no Quadro 1:

Quadro 1. Estágios Curriculares dos cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados por Universidades Públicas e Institutos Federais no Paraná –2022

IES Paraná	C/H Educação Infantil	C/H Anos Iniciais do Ensino Fundamental	C/H Gestão ou Administração Escolar	C/H Gestão Espaço não escolares	C/H Ensino Médio Formação Docente	CH Modalidades em Educação	C/H EJA	C/H Total Estágio
UFPR - Curitiba	240	180	120	0	0	0	0	420
UFFS - Realeza e Laranjeiras do Sul	90	90	0	0	75	0	75	405
UEL - Londrina	120	120	120	0	0	0	0	420
UEM - Maringá	120	120	120	0	0	0	0	420
UEM - Cianorte	102	136	102	0	68	0	0	408
UEPG - Ponta Grossa	102	102	204	0	0	0	0	408
Unioeste - Cascavel	136	136	136	0	0	0	0	408
Unioeste - Foz do Iguaçu	124	124	226	0	158	0	0	632
Unioeste - Fco Beltrão	136	136	136	0	0	0	0	408
Unicentro - Guarapuava	102	102	170	0	0	0	0	374
Unicentro - Pitanga <sup>(1)</sup> (extensão Guarapuava)	102	102	170	0	0	0	0	374
Unicentro - Chopinzinho <sup>(1)</sup> (extensão Guarapuava)	102	102	170	0	0	0	0	374
Unicentro - Irati	128	128	128	0	128	0	0	512
Unicentro - Prudentópolis <sup>(2)</sup> (extensão Irati)	128	128	128	0	128	0	0	512
Unespar - Apucarana	180	200	200	0	0	0	0	580
Unespar- Paranaguá	120	120	240	0	0	0	0	480

Unespar - Campo Mourão	136	212	252	0	0	0	0	0	580
Unespar - Paranavaí	144	144	144	0	0	0	0	0	576
Unespar - União da Vitória	160	160	80	0	0	0	0	0	400
UENP - Cornélio Procopio	72	72	72	30	30	0	0	0	400
UENP - Jacarezinho	72	72	72	30	30	0	0	0	400
IFPR - Curitiba	80	80	80	0	80	0	0	80	400
IFPR - Palmas	80	240	120	0	40	0	0	0	480
IFPR - Pitanga	96	240	144	0	0	0	0	0	480

Fonte: Elaborado pelos autores com dados dos PPPs/ PPCs dos CPe das Universidades e Institutos Federais e com dados da Rede Nacional de Pesquisas em Pedagogia (RePPed).

Notas: <sup>(1)</sup> CPe de Chopinzinho e Pitanga (extensão de Guarapuava).

<sup>(2)</sup> CPe de Prudentópolis (extensão de Irati).

No estado de Santa Catarina, obtivemos a participação de 11 IES, conforme Quadro 2:

**Quadro 2. Estágios Curriculares dos cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados por Universidades Públicas e Institutos Federais em Santa Catarina – 2022**

IES	C/H Educação Infantil	C/H Anos Iniciais do Ensino Fundamental	C/H Gestão ou Administração Escolar	C/H Gestão Espaço não escolares	C/H Ensino Médio Formação Docente	CH Modalidades em Educação	C/H EJA	C/H Total Estágio
UFFS Chapecó	180	180	90	0	0	0	0	450

FURB Blumenau	144	162	72	0	0	108	0	486
FURB Ibirama	90	306	90	0	0	0	0	486
UDESC Florianópolis	126	126	108	0	0	0	0	360
UFSC Florianópolis	210	210	0	0	0	0	0	420
IFSC Palhoça	140	140	120	0	0	0	0	400
IFC Camboriú	195	210	0	0	0	0	0	405
IFC Videira	195	210	0	0	0	0	0	405
IFC Blumenau e Jaraguá do Sul	195	210	0	0	0	0	0	405
IFC Abelardo Luz	120	120	90	75	0	0	0	405
IFC Rio do Sul	195	210	0	0	0	0	0	405

Fonte: Elaborado pelos autores com dados dos PPPs/PPCs dos CPe das Universidades e Institutos Federais e com dados da Rede Nacional de Pesquisas em Pedagogia (RePPed).

No estado do Rio Grande do Sul, obtivemos a participação de 13 IES, conforme Quadro 3:

**Quadro 3. Estágios Curriculares dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados por Universidades Públicas e Insitutos Federais no Rio Grande do Sul – 2022**

IES	C/H Educação Infantil	C/H Anos Iniciais do Ensino Fundamental	C/H Gestão ou Administração Escolar	C/H Gestão Espaço não escolares	C/H Ensino Médio Formação Docente	CH Modalidades em Educação	C/H EJA	C/H Total Estágio
Rio Grande do Sul								
UFRGS	150	150	0	105	0	0	0	405
Unipampa	150	150	0	0	0	0	0	300
IFRS - Campus Alvorada	133	133	133	0	0	0	0	400
IFRS - Campus Bento Gonçalves	150	150	100	0	0	0	0	400
IFRS - Campus Farroupilha	140	140	120	0	0	0	0	400
IFRS - Campus Vacaria	150	150	100	0	0	0	0	400
Furg	285	285	0	0	0	0	0	570
UFFS - Erechim	165	210	90	0	0	0	0	465
UFPel - diurno	240	240	0	0	0	0	0	480
UFPel - noturno	0	425	85	0	0	0	0	510
UFMS - noturno	210	210	0	0	0	0	0	420
UFMS - matutino	195	195	0	0	0	0	0	390
UERGS - Porto Alegre	135	135	0	0	0	0	0	405
UERGS - Alegre <sup>(1)</sup>	135	135	0	0	0	0	0	405
UERGS - Bagé <sup>(1)</sup>	135	135	0	0	0	0	0	405
UERGS - Cruz Alta <sup>(1)</sup>	135	135	0	0	0	0	0	405
UERGS - Hortênsias <sup>(1)</sup>	135	135	0	0	0	0	0	405
UERGS - Osório <sup>(1)</sup>	135	135	0	0	0	0	0	405
UERGS - São Luiz Gonzaga <sup>(1)</sup>	135	135	0	0	0	0	0	405

Fonte: Elaborado pelos autores com dados dos PPPs/PPCs dos CPe das Universidades e Institutos Federais e com dados da Rede Nacional de Pesquisas em Pedagogia (RePPed).

Nota:<sup>(1)</sup> Os CPe de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Hortênsias, Osório e São Luiz Gonzaga utilizam o mesmo projeto de curso de UERGS - Porto Alegre.

Os dados apresentados acima evidenciam alguns elementos importantes das propostas pedagógicas dos cursos das IES que ofertam o CPe nos três estados do Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul –, que se assemelham, mas também se diferenciam.

Quanto às diferenças, importa frisar que os cursos, ao planejarem as modalidades de estágio que abarcam o campo profissional do(a) pedagogo(a), consideram as orientações das DCN para o CPe, Resolução CNE/CP nº 1/2006, art. 6º, no que concerne à organização do currículo, particularmente à necessidade de respeitar as diversidades nacionais e regionais, bem como a autonomia pedagógica, contemplando um núcleo de estudos básicos; um de aprofundamento e diversificação de estudos; e um de estudos integradores.

No núcleo de estudos integradores estão as

[...] 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 (Brasil, 2006, p. 4).

Tais diferenças são representadas na própria carga horária dos estágios, nas opções de campos de atuação profissional para o(a) pedagogo(a), na organização curricular e nas suas relações teórico-práticas, pois alguns cursos concentram a carga horária mais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto outros preferem privilegiar a gestão educacional, as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio de formação docente e a Educação de Jovens e Adultos.

Os estágios em gestão educacional ou administração escolar se apresentam em maior número no estado do Paraná, está relacionado ao campo de trabalho que integra os profissionais.

Quanto à similaridade, observa-se que todos os PPPs possuem estágios na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e ainda a carga horária destinada aos Estágios Supervisionados nos CPe dos estados do Sul está acima do que é recomendado pelas DCN (Brasil 2006). As diretrizes curriculares asseguram 300 horas dedicadas ao estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas.

Porém, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para gra-

duados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada, assegura 400 horas ao estágio supervisionado, fator este que justifica o aumento da carga horária, nos PPPs/PPCs, em relação ao patamar estabelecido pela Resolução CNE/CP n° 1/2006.

Esses dados demonstram, de um lado, o aumento da carga horária, conforme a Resolução CNE/CP n° 2 de 2015,<sup>7</sup> o que pode possibilitar aos estudantes maior tempo de permanência nos campos de estágio, por meio da ampliação na carga horária, que pode ser destinada ao conhecimento da realidade social e pedagógica, das rotinas da escola, da turma de estágio e às análises do trabalho e da carreira do magistério na Educação Básica. Isso reforça o vínculo entre a IES e a escola, além de aprofundar a vivência e a aprendizagem profissional. Por outro lado, não se sabe se esse aumento de tempo no componente curricular de estágio tem sido qualificado e planejado de forma a garantir a relação entre teoria e prática no movimento de práxis.

Tal organização do tempo entre os campos de estágio que formam o(a) pedagogo(a) privilegia tempos sociais-pedagógicos, que vão garantir, com mais ou menos ênfase, essa relação de práxis, pois, à medida que as 400 horas mínimas, em alguns cursos, estão distribuídas em menos componentes curriculares, há mais tempo para permanência e aprofundamento da relação de práxis de determinado campo de estágio. Ao contrário, nos cursos em que os estágios estão organizados em vários campos, diminui-se o tempo de aprofundamento pedagógico, mas aumentam-se os conhecimentos em outras realidades profissionais.

No Quadro 4 demonstramos os campos de estágio por Região Sul do Brasil.

---

7. O estágio e sua carga horária nos PPCs analisados estão relacionados à Resolução CNE/CP n° 2/2015, legislação vigente na organização dos cursos. A nova Resolução CNE/CP n° 4/2024, que entrou em vigor em julho, ainda será objeto de reformulações.

**Quadro 4. Número de cursos de Pedagogia por campo de estágios na Região Sul do Brasil**

<b>Campos de Estágio</b>	<b>Rio Grande do Sul (13 IES)</b>	<b>Santa Catarina (11 IES)</b>	<b>Paraná (22 IES)</b>	<b>Total Região Sul</b>
Educação Infantil	13	11	22	<b>46</b>
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	13	11	22	46
Gestão ou Administração Escolar	5	6	21	<b>32</b>
Gestão Espaços Não Escolares	1	1	1	<b>3</b>
Ensino Médio Formação Docente	0	0	4	<b>4</b>
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	0	0	2	2
Modalidades em Educação - espaços educativos formais e não formais	0	1	0	<b>1</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados dos PPPs/PPCs dos CPe das Universidades e Institutos Federais e com dados da Rede Nacional de Pesquisas em Pedagogia (RePPed).

Nos três estados, há uma predominância do campo de estágio e das práticas de ensino na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão educacional. Isso está relacionado ao campo de trabalho que mais emprega os(as) profissionais formados(as) em Pedagogia, sobretudo na educação pública. Por outro lado, são poucos os PPPs/PPCs que asseguram em suas propostas de estágio experiências com EJA e espaços não escolares.

A diversificação dos campos de atuação retratada nos estágios com menor carga horária são: gestão em espaços não escolares, formação docente (Ensino Médio), EJA e educação em espaços não formais, por conta das diretrizes curriculares do CPe (Brasil, 2006). Os dados apresentados no quadro acima sobre os campos de estágios remetem-nos a pensar na formação do(a) pedagogo(a) e sua atuação profissional.

De um lado, observa-se que, nos PPPs/PPCs em que os estágios contemplam mais campos de atuação, ampliam-se as experiências profissionais dos(as) pedagogos(as). Por outro lado, preocupam-nos os estágios de Educação Infantil e Anos Iniciais de Ensino Fundamental com carga horária reduzida, pois limitam a apropriação de especificidades, de vivências e de aprofundamentos epistemológico no campo da docência nesses níveis.

Todavia, não é só a organização do tempo que promove a qualidade da formação nos campos de estágio da Pedagogia, pois o tempo real demanda uma ação humana concreta, necessária para a apropriação dos conhecimentos dos núcleos de estudos básicos, para aprofundamento e diversificação de estudos integradores, com as concepções pedagógicas e metodológicas do ensino em cada curso. Será que a intervenção pedagógica ou a regência que acontece dentro de cada campo de estágio, quando no componente há maior carga horária, podem possibilitar maior aprofundamento na formação do pedagogo?

Historicamente, nos cursos de formação de professores, tal como apontado nos estudos da Pimenta (1994), em que os estudantes, ao se depararem com o exercício da profissão, apontam que o trabalho de ensinar, na teoria, difere da prática, não basta apenas a elevação da carga horária, é preciso construir um projeto de formação em que os estágios estejam amplamente vinculados a uma perspectiva crítica e dialética: teoria-prática. Para isso, é necessário um processo em que cada componente de estágio tenha carga horária adequada, com planejamento coletivo interdisciplinar e uma base teórica sólida, articulados ao ensino, à pesquisa e à extensão

Compreende-se que o estágio supervisionado no campo da docência cumpre seus fins à medida que consegue, como componente curricular de um núcleo de estudos integradores, articular conhecimentos de diversos componentes de outros núcleos de forma interdisciplinar, além de dar conta de sistematizar, avaliar e propor formação no campo profissional de atuação. Nesse processo de etapas interligadas, é importante a realização de um trabalho orientado com qualidade, pois o “aligeiramento” do processo de ensino-aprendizagem prejudica a qualidade.

Conforme aponta Frigotto (2008, p. 43-44),

[...] o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata.

[...] A **necessidade** da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou

seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

O entendimento da necessidade do trabalho interdisciplinar no processo de formação visa superar a compreensão dos (as) estudantes de que a teoria diverge da prática, reforçando a ideia de que os estágios se relacionam com a pesquisa e possibilitam a relação entre o núcleo de formação geral, os núcleos específicos e o núcleo integrador.

Nos cursos analisados, evidencia-se que os estágios estão organizados a partir da concepção de núcleos, conforme a indicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, ou representados por outra nomenclatura. Nesse sentido, o espaço do componente de estágio no currículo tem relação com as possibilidades de evidenciar a práxis e a interdisciplinaridade à luz dos conhecimentos dos vários elementos do currículo.

A maioria dos cursos distribui os estágios ao longo da graduação, possibilitando desde o início que o(a) pedagogo(a) vivencie as práticas e possa ir aprofundando-as ao longo do processo. Com exceção de um curso, que o prevê no último semestre, o estágio se relaciona, no referido currículo, com componentes denominados práticas educativas, que preveem atividades de observação, planejamento, registro e docência compartilhada, a serem aprofundadas.

O estágio curricular supervisionado, como núcleo integrador, constitui-se em possibilidade de avançar na formação dos(as) pedagogos(as) em direção a um currículo crítico interdisciplinar, pois a fragmentação não contribui para a apropriação conceitual/teórica na relação da práxis, visto que a concepção de núcleo integrador remete ao levantamento e à sistematização das práticas advindas dos estágios, para que sejam interligadas em algum momento com a pesquisa, sem perder de vista as especificidades, a formação e a escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC), preservando o processo de aprendizagem da pesquisa.

Nesse sentido, observamos avanços ainda tímidos, pois são poucas as instituições pesquisadas em que os estágios são totalmente integrados ao processo de pesquisa, inclusive à elaboração do TCC. Entretanto é importante frisar que a relação entre o estágio e as escolhas de problemas/temas de pesquisa pode ser mediada pelo movimento do trabalho docente que acontece em sala de aula, ao pro-

blematizar a realidade educacional vivida nos estágios juntamente com os conhecimentos teóricos, quando os cursos realizam o planejamento interdisciplinar, e pela perspectiva teórica e metodológica do(a) professor(a), que instiga e vive ensino, pesquisa e extensão.

Sugere-se a concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão no âmbito do estágio, com estudo das práticas sociais e pedagógicas, na medida em que a observação/regência também se constitui em levantamento e categorização de dados para análise, relação entre teoria e prática e escrita de texto acadêmico. Percebe-se, nessa proposição, além da possibilidade da relação de práxis, no sentido de que as teorias não são apenas confirmações da realidade ou vice-versa, o movimento inicial de pesquisa, ensino (estágios) e extensão como conhecimento da realidade, aprofundamento dos campos profissionais e desenvolvimento de práticas pedagógicas interligados à geração de conhecimentos na área da Pedagogia - um desenvolvimento da Ciência da Educação na formação inicial.

## **Considerações finais**

Este estudo é decorrente de uma primeira interlocução com o tema dos estágios a partir dos PPPs/PPCs dos cursos de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul, tendo por objetivo apresentar a organização curricular dos estágios e das práticas de ensino focalizando as características do campo de atuação para a experiência profissional. Ao finalizar este texto, não temos a pretensão de esgotar todas as análises dos dados apresentados durante esta investigação, mas problematizar alguns elementos que perpassam o eixo dos estágios na formação de pedagogos(as).

Evidentemente, os estágios curriculares têm papel relevante na formação, sendo um componente curricular em que os(as) licenciando(as) se aproximam e constroem relações com a realidade social, educacional, escolar e não escolar, relacionando-as com os conhecimentos teóricos dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, e com os estudos integradores no currículo do curso. Quando contextualizados pela concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os estágios também possibilitam a formação de qualidade e relacionam as práticas com a pesquisa.

Por conseguinte, a defesa de uma concepção de estágio pautada no conceito de práxis, chamada por Vásquez (2007) de “atividade pensada”, mobiliza o campo de formação profissional, epistemológico, político, didático-pedagógico, ético e técnico. Esse movimento tem causado

no processo de formação dos(as) pedagogos(as) a superação da dimensão “prático-utilitarista”, permitindo o avanço em direção à concepção de docência e de gestão como atividades fundamentadas teoricamente, visto que o conhecimento e as práticas são resultantes do trabalho humano criativo e acumulado, a ser apropriado pelas gerações presentes e futuras. Ao mesmo tempo, é uma concepção de estágio que problematiza as contradições da realidade social, política, econômica e pedagógica.

Em síntese, as análises dos dados evidenciam avanços na organização curricular, adentrando em diferentes campos de atuação da experiência profissional, tanto no âmbito escolar quanto no não escolar. Os componentes de estágio permeiam o percurso do estudante desde o início do curso, possibilitando a relação de práxis e abrindo mais campos de atuação profissional. Um segundo ponto que se evidencia expressivamente está baseado no aumento da carga horária dos estágios, conforme Resolução CNE/CP nº 2/2015, que resultou do movimento dos(as) educadores(as) desde antes da reforma universitária, período em que já se identificavam os limites pragmatistas e tecnicistas da formação de professores(as).

Não obstante, percebe-se que aspectos como o aumento de carga horária dos estágios sem uma articulação com as categorias da práxis, da interdisciplinaridade e da pesquisa, não asseguram a formação nas diversas dimensões de atuação do(a) pedagogo(a) com qualidade e, conseqüentemente, não avançam na problemática identificada por Pimenta (1994): os estudantes, ao se depararem com o exercício da profissão, relatam que a teoria diverge da prática. Contraditoriamente, a diversidade de campos de estágio e uma possível fragmentação da carga horária entre estes podem reduzir o aprofundamento teórico e a experiência nos campos profissionais para os quais se destinam mais vagas de trabalho, principalmente na educação pública, devido a um aligeiramento em cada estágio.

Em suma, a investigação centrou-se em apresentar as concepções teóricas e uma análise curricular dos CPe de IES públicas do Sul do Brasil, delineando perspectivas para futuras análises sobre a organização didático-pedagógica que possam revelar em que medida os cursos têm conseguido fazer dos estágios um fio articulador de um outro currículo, fundamentado nas diretrizes nucleadas e interdisciplinares, a fim de que o estágio se torne, de fato, um processo de conhecimento centrado na relação de práxis.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise da educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 221-247.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. *In*: Seminário Nacional de Educação, 1; Semana da Pedagogia, 20. 2008, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2008. p. 1-11. 1 CR-ROM.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. **Tensões e possibilidades dos estágios curriculares supervisionados como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. 2012. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3WQSee7>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Ujw0j8>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3vD4dCL>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 3, p. 11-19, 1983. Disponível em: <https://bit.ly/3M60VMZ>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 57-67.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2018.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1992.

ZANELLA, José L. **A metamorfose da educação: o ensino reflexivo à luz da filosofia da práxis.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.



## CAPÍTULO 6

# OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUL DO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO NA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

*Ana Claudia Marochi  
Antonio Marcos da Rosa  
Suzete Terezinha Orzechowski*

### **Introdução**

Neste capítulo, objetivamos discutir o eixo da gestão nos cursos de Pedagogia (CPe) de Universidades Públicas e Institutos Federais do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. O texto é decorrente de uma pesquisa sobre os cursos de licenciaturas em Pedagogia da Rede Nacional de Pesquisas em Pedagogia (RePPed), que teve início no ano de 2021.

Os dados coletados pela pesquisa documental em Projetos Político-Pedagógicos (PPP)<sup>8</sup> dos CPe nos permitem apresentar um panorama sobre como o eixo da gestão perpassa na/pela formação dos(as) pedagogos(as) e problematizar a concepção de gestão. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, de 2006, o curso está fundamentado na *docência*, na *pesquisa* e na *gestão* (Brasil, 2006). O artigo 6º, parágrafo único, afirma serem centrais na formação da(o) licenciada(o) em Pedagogia:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

---

8. Como já dito anteriormente, os CPe da Região Sul adotam terminologias diferente, não há um padrão. Alguns usam Projeto Político-Pedagógico (PPP), outros Proposta Pedagógica Curricular (PPC).

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006, p. 1).

As DCN/2006, em seu artigo 4º, parágrafo único, concebem ainda que a atividade docente compreende também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, a exemplo de: “[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação” de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não-escolares e “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (Brasil, 2006, p. 2).

Diante disso, questionamos: como o eixo da gestão é pensado e aparece na organização curricular dos CPe de Universidades Públicas e Institutos Federais da Região Sul?

O entendimento do conceito de gestão e de suas perspectivas epistemológicas é fundamental, pois representa o modo como a organização do trabalho administrativo e pedagógico educacional/escolar, nas instituições de ensino, se realiza, englobando a elaboração, o planejamento e a avaliação de propostas pedagógicas, administração de pessoal, recursos materiais e financeiros no setor público. É preciso estar atento, pois a gestão educacional e escolar reflete os projetos e interesses da sociedade, porque não acontece de forma mecânica. Considerando isso, tomamos como bases teóricas autores como Libâneo (2002; 2004); Lück (2006; 2008); Paro (1995; 2006); Saviani (1997; 2008); Libâneo, Oliveira, Toschi (2005) e Souza (2006), que consideram o(a) gestor(a) como coordenador(a) e mediador(a) do trabalho administrativo e político-pedagógico numa perspectiva sociocrítica, pautada numa concepção democrática de educação e sociedade. Ainda, atentos às atividades desenvolvidas por este(a) profissional, é preciso enfatizar que o(a) gestor(a) educacional/escolar é fundamental para o funcionamento e a organização de todo o trabalho educativo e pedagógico realizado na escola, na universidade e nas demais instituições educativas, tendo em vista a efetivação da função primordial da Educação Básica e do Ensino Superior, qual seja, o ensino-aprendizado, o processo formativo e humano de crianças, adolescente e adultos, que demanda uma relação participativa de todos os envolvidos nos processos de decisões referentes à educação.

Nesse sentido, como afirma Saviani (1982, p. 63), é necessário articular o trabalho desenvolvido nas escolas/universidades com o processo de democratização da sociedade, ou seja,

[...] só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada (Saviani, 1982, p. 63).

O perfil profissional que se pensa e que se deseja em um curso de formação a partir de sua organização curricular, especialmente na Pedagogia, a área de conhecimento que tem como objetivo principal o estudo e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, traduz o que se espera do(a) egresso(a) e de sua atuação na escola. Nas análises descritas, fica clara essa intensão, que reflete as escolhas que cada instituição faz.

O texto se pauta em uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, e como perspectiva de análise a crítica dialética. Toma por objeto de pesquisa os PCCs/PPPs dos CPe de Universidades Públicas e Institutos Federais do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, conforme conta na apresentação deste livro. tendo o ano de 2022 como referência. Está dividido em duas partes: na primeira, apresentamos a organização curricular e o perfil profissional; e na segunda, os fundamentos de gestão no processo formativo em cada um dos estados pesquisados.

## **Organização curricular e perfil profissional**

Como o eixo da gestão se faz presente nos CPe de Universidades Públicas e Institutos Federais da Região Sul do Brasil?

Nas instituições do Rio Grande do Sul, a partir da análise sobre os critérios que apresentam o perfil profissional, os objetivos e espaços de atuação apontados, juntamente com os componentes curriculares apresentados em seus respectivos PPCs, buscamos aprofundar o contexto em que aparece a formação do(a) pedagogo(a) quanto ao eixo da gestão. Nas oito Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, que ofertam o CPe na modalidade presencial, consta a recomendação identitária de que o curso tem por objetivo a formação para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais da Educação

Básica. No que diz respeito à constituição dos cursos, detivemo-nos nas possibilidades de formação que se identificam com atividades de coordenação, planejamento, administração, supervisão e avaliação de processos educativos escolares e não escolares.

No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Alvorada*, encontramos uma descrição no PPC que retrata a preocupação com a gestão dos processos de ensino-aprendizagem e caracteriza a formação em Pedagogia quando o(a) estudante

[...] aprende os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento necessários à sua atuação profissional de maneira a poder conceber, planejar, administrar e avaliar situações de ensino e aprendizagem. Além disso, o curso visa formar profissionais que tenham a capacidade de articular teoria e prática pedagógica de modo a propiciar as competências necessárias para o exercício da docência e para a gestão de processos educativos em diferentes contextos educacionais. Participe da gestão, organização de sistemas, instituições de ensino, movimentos sociais e ações coletivas comprometidos com a Educação enquanto direito humano fundamental (IFRS, 2019, p. 20).

É nessa ótica que as demais IES se referem à necessidade de formação a partir de uma gestão democrática, que compreenda, dissemine e promova a participação colaborativa em contextos escolares e não escolares, conforme a indicação da última Diretriz Curricular para o Curso de Pedagogia, Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, é importante

fortalecer o princípio da gestão democrática como fundamento para a dinâmica das relações e decisões que se estabelecem no cotidiano escolar como postura colegiada e participativa, concretizadas a partir de decisões coletivas (UFPEL, 2021, p. 21).

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no PPC do *Campus São Francisco de Paula*, assevera que a formação em Pedagogia se pauta em uma visão articulada do exercício da docência, da pesquisa e da gestão em espaços escolares e não escolares. Já a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), de Jaguarão, caracteriza a formação em Pedagogia para a gestão em espaços escolares e não escolares, enfatizando ainda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, além de identificar a gestão como um meio de organizar, planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem em contextos escolares e não escolares, a concepção do termo gestão

[...] ressoa também na confusão relacionada à dimensão conceitual de gestão escolar, gestão educacional e gestão pedagógica, como se tratássemos de sujeitos com a mesma profissionalidade, embora existam convergências,

Conforme afirma Franco (2017, p. 116), quando cita o trabalho de Pinto (2011). A Unipampa caracteriza muito bem essa dimensão da gestão que articula e reduz o conceito ao processo da docência quando coloca em seu PPC os objetivos específicos da formação de pedagogos(as):

- a) Oportunizar condições teórico-reflexivas para que os(as) pedagogos(as) apropriem-se criticamente do conhecimento necessário à docência e para desenvolver o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação dos fazeres pertinentes aos campos educativos formais e informais. [...]
- c) Promover a formação de pedagogos(as) 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, participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Unipampa, 2015, p. 27).

Com essa noção acentuada, é inevitável certo distanciamento do processo formativo, que atenda a uma dimensão mais política, fundamentada na autonomia e na construção democrática do trabalho pedagógico na escola e nos diversos contextos socioeducativos, democracia essa requerida por uma gestão amparada na qualidade social. Como bem aponta a análise a seguir:

há pelo menos, duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. Na perspectiva neoliberal, por a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses,

de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público [...] (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2005, p. 295).

Portanto, a formação que se distancia das questões político-pedagógicas reveladas no cotidiano da escola e dos contextos não escolares fica à mercê de uma lacuna na formação do(a) gestor(a) pedagógico(a). E assim, o(a) licenciado(a) em Pedagogia não dispõe do prestígio mínimo derivado do suposto domínio de um campo consagrado de conhecimento (Silva Junior, 2017). É a pedagogia que forma o(a) gestor(a) pedagógico(a)? Com quais conhecimentos?

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aponta que a formação do(a) pedagogo(a) deverá garantir a atuação e participação do(a) egresso(a) na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do PPP e de projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares.

A Universidade Federal do Rio Grande (Furg) ressalta os desafios atuais, no sentido de gestar proposições educacionais a partir das reflexões e estudos feitos nos anos anteriores e analisar o fazer pedagógico. Propõe perspectivas para a atuação do(a) pedagogo(a) e sua inserção em múltiplos contextos, no cotidiano educacional e no trabalho docente (Furg, 2017). Imprescindível a necessidade de aprofundamentos e ampliação de um olhar sobre a formação do(a) pedagogo(a) afeto às práticas de gestão. Ferreira (2006) aponta que uma formação em Pedagogia de qualidade garante a formação para cidadania com uma boa e sólida gestão da educação, na qual se viabiliza a vida futura de todos(as) que pela escola passam. Na Pedagogia, é a gestão da educação que contém o gérmen de uma formação responsável e comprometida com a garantia do direito à educação para todos(as).

Os PPCs analisados colocam a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental como o principal foco formativo, atribuindo à gestão educacional uma intencionalidade secundária, ainda que pertinente, pois, ao longo desses documentos, se ressalta a relevância como agente responsável pela administração da escola, pela mediação da interação humana e pela condução dos processos educativos/pedagógicos, além de ter uma natureza democrática e participativa, o que estabelece parâmetros para as relações internas e externas constituídas *nas* e *pelas* instituições.

Devido a sua natureza administrativa/pedagógica, os PPCs realçam que a formação em gestão deve incitar os(as) futuros(as)

profissionais a terem participação ativa em processos dessa natureza, capacitando-os(as), por exemplo, a

atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; e participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (IFC, 2017, p. 34).

Ao considerar essa forma de atuação e participação, espera-se que os CPe formem profissionais aptos a exercerem a docência com qualidade e com o devido preparo para realizar tarefas de planejamento, administração e coordenação da prática educativa em uma concepção integrada, pautada em princípios democráticos e participativos. Essa formação não é inviabilizada mesmo quando o foco do CPe tende a se centrar na docência. Desse modo, é importante ponderar:

ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência, assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e aprendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento da escola (Saviani, 2008, p. 153).

Porém, os PPCs analisados indicam que essa condição não está sendo observada, pois os CPe ainda apresentam uma formação fragmentária e não estabelecem as inter-relações necessárias para a compreensão plena do significado da gestão educacional por parte dos(as) licenciandos(as), o que denota uma abordagem pouco aprofundada em relação à gestão ao longo do curso. Os currículos estabelecidos na maioria das instituições apontam tais distanciamentos ao limitarem o arcabouço teórico/prático da abordagem da gestão educacional, desconsiderando a possibilidade de diálogo com as demais disciplinas.

Porém, há instituições que consideram a gestão educacional como um eixo estruturante, o que lhe confere uma abordagem condizente com suas características, suas complexidades e suas inter-relações. Desse modo,

[...] os estudantes terão a oportunidade de construir conceitos que serão fundamentais para analisar a escola e suas relações no cotidiano, buscando qualificar sua ação como profissional. Dentre os principais conceitos destacam-se: poder, política, política educacional, democracia, cidadania, currículo, gestão, gestão educacional, gestão escolar, coordenação pedagógica e avaliação institucional (Furb, 2017, p. 25).

Como eixo estruturante, amplia-se a análise e a ponderação acerca da gestão educacional no contexto contemporâneo, considerando suas transformações ao longo da história e as novas perspectivas que precisa assumir para fazer frente aos novos desafios, sobretudo em um momento de polarização política, em que a democracia, inclusive no ambiente escolar, é constantemente questionada.

Cabe-nos salientar que essa gestão é um importante componente relacionado à qualidade educacional, sendo o espaço em que os indicadores sociais de qualidade são abordados, conforme realçam as ementas dos PPCs analisados, por estar vinculada à natureza e à especificidade da educação e ao seu papel em uma formação humanizada (Ferreira, 2009).

Tais indicadores não estão vinculados à lógica neoliberal de produtividade e de atendimento a metas e resultados quantitativos (Pedagogia das Competências e dos Resultados), pois, conforme proposto nos PPCs analisados, a qualidade, no caso da gestão, está atrelada à possibilidade de atuar a partir de parâmetros como: autonomia da escola e direitos humanos; professores(as) e gestores(as) na construção coletiva do trabalho pedagógico; autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola brasileira; foco na democracia como direito do cidadão, entre outros (UFFS, 2018).

Tais parâmetros são compatíveis com a gestão educacional adequada à educação atual, porém, mesmo sendo estabelecida como eixo estruturante, é uma formação difícil de ser atingida, pois ainda mantém uma estruturação fragmentária da própria gestão, além de dar pouca atenção à gestão educacional em espaços não escolares, conforme constatado nos PPCs investigados.

Apenas o reconhecimento de parâmetros qualitativos para a gestão educacional, sua definição como eixo estruturante ou o estabelecimento de uma perspectiva de abordagem compatível com a demanda e os desafios existentes não são suficientes para propiciar uma formação significativa para o(a) pedagogo(a) atuar como gestor(a).

Essa percepção considera também a própria oferta da disciplina de Gestão Educacional, que não existe em algumas instituições, o que denota ausência de percepção acerca do seu valor ou do seu significado para a formação de um(a) pedagogo(a) realmente apto(a) a atuar nas várias instâncias escolares e em espaços não escolares, no que se refere à gestão.

Nesse contexto, a gestão educacional não é adequadamente contemplada, o que pode ser explicado pelo fato de os CPe analisados terem um vínculo maior com a formação para a docência, que tende a ser considerada a base da identidade do(a) profissional pedagogo(a). A formação do(a) pedagogo(a) não pode desconsiderar a gestão educacional, que deve estar entrelaçada com a docência, que contempla também os espaços não-escolares em atendimento às atuais diretrizes para o curso, o que lhe confere uma identidade multidisciplinar.

No Paraná, na análise sobre o perfil profissional, os objetivos e os espaços de atuação e formação do(a) pedagogo(a), investigamos como o componente curricular da gestão se apresenta nos PPPs. Constatamos que os cursos têm por objetivo a formação para a docência acentuada na Educação Infantil e nas séries iniciais da Educação Básica, bem como a gestão e organização do trabalho pedagógico.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o objetivo da formação dos(as) pedagogos(as) é a atuação na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as suas modalidades, além das disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e da gestão e organização do trabalho pedagógico no âmbito de instituições educacionais e em espaços não escolares (UFPR, 2018). O curso tem como eixos a formação para a docência e a gestão e organização do trabalho pedagógico, os quais delimitam princípios voltados à gestão, como:

- **Sólida formação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico**, compreendendo as creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio como lócus privilegiados de atuação da pedagoga e do pedagogo;
- **Formação com densa base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da for-**

**mação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico** (UFPR, 2018b, p. 7-8, grifos nossos).

Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza*, o CPe tem como objetivo a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, a gestão educacional e a coordenação pedagógica da Educação Básica (UFFS, 2022). O CPe do *Campus Laranjeiras do Sul* focaliza a formação do(a) pedagogo(a)-professor(a), com ênfase no processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio na modalidade Normal, a Educação de Jovens e Adultos, bem como do(a) pedagogo(a)-gestor(a) educacional em espaços escolares, com foco na Educação Básica, e em espaços não escolares (UFFS, 2022).

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o CPe “[...] assume como referência três áreas da formação profissional do pedagogo, a saber: Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa” (UEL, 2018, p. 7-8), tendo como objetivo geral a formação do

[...] profissional para atuar no Magistério da Educação Infantil; no Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das Matérias Pedagógicas; na Gestão Pedagógica da Educação Escolar e não Escolar (UEL, 2018, p. 21).

O projeto de curso se organiza em cinco grandes eixos: “Educação e Sociedade; Conhecimento, Currículo e Gestão; Conhecimento sobre a Docência; Conhecimentos sobre a Pesquisa em Educação; Estágio Supervisionado” (UEL, 2018, p. 8 e p. 24). Há um olhar para a gestão pedagógica na educação escolar e não escolar, e a gestão é concebida para

[...] atuação do pedagogo como coordenador do processo de democratização do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional, ao projeto político-pedagógico de unidades escolares e aos sistemas educativos escolares e não-escolares (UEL, 2019, p. 9).

O objetivo dos CPe da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - *Campi Maringá e Cianorte*, é a formação para a docência (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas para a formação de professores/as) e a gestão educacional. A gestão é uma das ênfases de formação do(a) pedagogo(a):

Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação (UEM, 2018, p. 1).

A organização curricular prevê dois ciclos formativos: o Ciclo de Formação Inicial Integrada e o Ciclo de Formação Continuada. A gestão do trabalho pedagógico está localizada no Ciclo de Formação Inicial Integrada e é composta por alguns eixos integradores, a saber: Bases de Conhecimento do Pedagogo; Dimensões do Trabalho do Pedagogo: docência e gestão; Dimensão Escolar da Educação: o campo da prática pedagógica; Dimensão Escolar da Educação: o aluno do ensino fundamental (UEM, 2018).

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o objetivo de formação recai sobre a docência (Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e a gestão na Educação Básica, elegendo “[...] a docência, a gestão e a pesquisa como base da formação e identidade profissional” (UEPG, 2011, p. 10). “O curso toma como referência os eixos curriculares explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006)” (UEPG, 2011, p. 26). A respeito da gestão, no PPP do CPe da UEPG, afirma-se que ela engloba, conforme as DCN/2006:

[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do Setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nas escolas; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (UEPG, 2011, p. 14).

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - *Campus Cascavel*, o CPe se constitui em “[...] um conjunto de disciplinas que articuladas entre si, contribuem para a consecução de um objetivo, qual seja a formação do pedagogo como docente e pesquisador” (Unioeste, 2016a, p. 18). O eixo da gestão, nas reflexões sobre a organização do

espaço escolar, visa superar a qualificação especializada e fragmentada do trabalho para administração, supervisão e orientação educacional. Em síntese, o curso visa à formação do(a) pedagogo(a) para atuação no ensino, na organização e gestão de sistemas, escolas e projetos educacionais, tendo a docência como base. Em relação à gestão, o curso concebe o(a) pedagogo(a) “[...] como articulador do trabalho pedagógico, que atue também na administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e coordenação pedagógica” (Unioeste, 2016a, p.17).

O CPe da Unioeste, *Campus* Francisco Beltrão, tem por objetivo formar um(a) profissional para

[...] atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, de unidades e de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (Unioeste, 2017, p. 6).

A gestão se refere às funções da administração, orientação e supervisão escolar e está relacionada aos saberes da docência. Nesse sentido, concebe o(a) pedagogo(a) como articulador(a) do trabalho pedagógico no âmbito da administração, orientação, supervisão e coordenação pedagógica na educação formal. Já o CPe do *Campus* Foz do Iguaçu compreende o [...] pedagogo articulador do trabalho pedagógico, para atuação na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica das unidades escolares e educativas. (Unioeste, 2017, p. 17)

Tendo por objetivo:

[...] a formação do pedagogo para a docência na Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e suas modalidades; e como articulador do trabalho pedagógico, no ensino, na organização do sistema, políticas educacionais das unidades escolares, na pesquisa, produção e socialização do conhecimento referente à educação, nos projetos em espaços educacionais formais e não-formais, tendo à docência como base de sua formação (Unioeste, 2017, p. 17).

A Universidade do Centro-Oeste (Unicentro), *Campus Irati*, considera a docência (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nível médio, nas matérias pedagógicas) como eixo central do CPe e evidencia preocupação com a formação para a gestão educacional, a fim de superar uma visão fragmentada e centralizada da organização escolar e dos sistemas de ensino. No PPP, entende-se

[...] por gestão da educação o processo político-administrativo-pedagógico da educação, por meio do qual a prática pedagógica e social da educação é organizada, orientada e viabilizada. [...] A gestão educacional é entendida numa perspectiva de integração e as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e projetos pedagógicos (Unicentro, 2020d, p. 5).

No *Campus Guarapuava*, há três tipos de PPPs: um voltado à formação do(a) pedagogo(a), que pode atuar em quaisquer espaços escolares e não escolares, outro para a formação de profissionais para as escolas indígenas e o terceiro com ênfase na Educação do Campo e Quilombola.

O primeiro PPP, que tem como proposta a formação para atuar em quaisquer espaços escolares e não escolares tem como objetivo a formação de educadoras e educadores para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O eixo da gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico perpassam o curso mediante a relação indissociável com a docência. Como aponta o PPP do CPe:

Este profissional está preparado para desenvolver saberes docentes e de gestão que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não -escolares. O egresso estará habilitado para criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de conhecimentos, saberes e práticas apropriadas ao contexto e sujeitos com quais atuará (Unicentro, 2020a, p. 30).

Scheibe e Durlí (2011, p. 103) afirmam que

[...] o profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação.

O PPP para a população indígena é uma oferta temporária, conforme acordado com a Secretaria de Estado Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), e tem por objetivo a

[...] formação de professores e pedagogos indígenas para exercer funções de docência e de gestão da Educação Básica em contextos de educação e saberes indígenas, em espaços escolares e não-escolares (Unicentro, 2022b).

Neste documento, fica claro que o CPe tem como base a formação para os saberes dos povos indígenas, tanto para a docência quanto para a gestão, como apontado na descrição do campo de atuação:

- a) Professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de formação docente;
- b) Professor Pedagogo na gestão da Educação Básica;
- c) Professor da Disciplina de língua Materna;
- d) Gestão de processos educativos não-escolares (Unicentro, 2022b).

O terceiro curso da Unicentro, que recebe o nome de Pedagogia: docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto do Campo, tem por objetivo maior a docência, como apontado no documento *Formar educadoras e educadores Licenciados em Pedagogia: Docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental para as áreas da Reforma Agrária* (Unicentro, 2020c). Este curso tem características muito particulares e surgiu a partir das demandas das populações do campo, como evidenciado no PPP:

Com um curso de Licenciatura em Educação do Campo, pretende-se também a formação de educadores(as) camponeses(as), para atuar em escolas deste contexto, procurando assim romper a dicotomia de ter escolas no campo, mas não ter educação do campo. E um problema mais grave ainda, que prejudica a educação nas escolas camponesas, é que para fechar uma quantidade razo-

ável de aulas, educadores(as) atuam em áreas totalmente alheias a sua formação acadêmica, e há um número considerável de professores que não tem formação acadêmica (Unicentro, 2020c).

Conforme aponta o texto acima, o foco dessa formação é a atuação na docência, sem preocupação com a gestão, uma vez que o(a) egresso(a) atuará em espaços já pré-organizados pelos movimentos sociais do campo. O PPP traz o perfil do(a) profissional que o curso pretende formar o:

Curso de Pedagogia: Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Contexto do Campo prevê a formação de profissionais de alta capacidade acadêmica e técnica nos termos da Resolução CNE/CP n. 001/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. E, por sua especificidade, será desenvolvido de modo a **profissionalizar os participantes para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dando acento à perspectiva político-pedagógica que caracteriza os movimentos sociais e outros coletivos ligados à Reforma Agrária.** (Unicentro, 2020c, grifos nossos)

O CPe da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus Apucarana*, tem por objetivo a formação de profissionais para a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas matérias pedagógicas do Ensino Médio e na gestão pedagógica dos ambientes escolares. A gestão está voltada para funções de coordenação de áreas, temas ou projetos, bem como para o planejamento de ações no âmbito dos sistemas de ensino (Unespar, 2018b).

Na Unespar, *campus* Campo Mourão, o(a) pedagogo(a) é formado(a) para atuação na docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), na gestão democrática e para o trabalho pedagógico na Educação Básica e em outros espaços educativos, escolares e não escolares, na pesquisa e produção de conhecimento para o campo educacional. A gestão em espaços escolares e não escolares abrange conhecimentos sobre planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor (gestão educacional e escolar), além de projetos e experiências educativas não escolares (Unespar, 2019a).

No curso de Pedagogia da Unespar, *campus* Paranavaí, a docência e a gestão escolar (respaldada nas DCN/2006) estão entre os objetivos da formação do(a) pedagogo(a), na

[...] perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico para atuar na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; da Educação Infantil; no âmbito da Gestão Pedagógica e, em espaços de Educação formal e não formal (Unespar, 2020, p. 15).

Na Unespar, *Campus* União da Vitória, o CPe também segue uma perspectiva de formação para a docência (Educação Básica) e a gestão das atividades educacionais em âmbito formal e não formal – no planejamento, na organização, na avaliação e na gestão de processos de aprendizagem, de sistemas e projetos educacionais (Unespar, 2018a).

O CPe da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp) objetiva a formação de professores(as) para atuar no magistério (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão pedagógica da educação escolar e não escolar. Considera importante

[...] proporcionar conhecimentos teóricos e práticos no campo da gestão democrática e do trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não escolares (Uenp, 2018, p.18).

O curso tem o Núcleo de Estudos de Formação Geral, composto pelo núcleo comum e pelo específico, organizado em eixos curriculares que contemplam as diferentes dimensões formativas. No núcleo específico encontra-se o eixo

CONHECIMENTO, CURRÍCULO E GESTÃO: estudos e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, organização do trabalho pedagógico em processos educativos de gestão escolar e não escolar (Uenp, 2018, p. 51, maiúsculo no original).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) possui 27 *campi*, entre *Campi* Consolidados, *Campi* Avançados e Centros de Referência. Dos 27 *campi*, 3 ofertam o CPe, a saber: Curitiba, Palmas e Pitanga. O CPe do *Campus* Curitiba apresenta como objetivo principal a formação do(a) pedagogo(a) para atuar em diversas áreas, tendo como enfoque principal a docência (IFPR, 2022a). No PPP,

[...] enfatiza-se que a docência constitui a base do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da ação do Pedagogo na Gestão Educacional reveste-se de uma importância ímpar (IFPR, 2022a, p. 24).

Nos objetivos do CPe encontra-se também a formação em gestão, que visa a

construir meios coletivos para a formação do gestor integral, que supere a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, profissional politécnico, flexível e capaz de tomar decisões diante da complexidade do ato educativo em seus diferentes espaços, profissional ético, capaz de elevar as pessoas ao mais alto grau de saber intelectual, cultural e estético (IFPR, 2022a, p. 25).

No *Campus* Palmas, os CPe têm como objetivo primordial

[...] habilitar pedagogos, docentes, gestores, pesquisadores, como profissionais da educação, com perfil ético, com sólida bagagem de conhecimentos teórico-práticos, técnico-científicos e conscientes da sua responsabilidade social.

A menção à gestão aparece somente nos objetivos específicos e se dedica a “[...] habilitar os acadêmicos, através de conhecimentos teórico-práticos, ao exercício da gestão democrática e participativa no âmbito das instituições educacionais” (IFPR, 2022b, p. 27-28).

Por fim, no *Campus* Pitanga, muito embora se apregoe que o objetivo geral do CPe é a formação do(a) pedagogo(a) para se atuar na gestão, pelo conjunto das disciplinas, vê-se que o foco é a docência. Segundo o PPP:

formar profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação de professores, e de participar do planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como da organização e desenvolvimento de programas para ambientes não-escolares (IFPR, 2022c, p. 7).

Nesta primeira análise, a partir dos PPPs, o que fica claro é que, na maioria das instituições, a gestão está intimamente vinculada a docência, a formação está fundamentada no processo de ensino escolar. E, o conceito de gestão mais próximo da gestão escolar.

## **Fundamentos de gestão no processo formativo**

A partir da análise sobre as matrizes curriculares, com atenção voltada às disciplinas identificadas pelo descritor “gestão”, foi possível constatar que a oferta dos CPe, das IES públicas do Sul, demonstra organicidade quando se refere às disciplinas que marcam a formação de pedagogos(as) gestores(as), consideradas as disciplinas obrigatórias. Um panorama dessa identificação pode ser conferido no Quadro 1.

Em várias instituições, é incipiente o aprofundamento na área da gestão, que já deixou de ser um eixo organizativo em todos os PPCs aqui analisados. Esse fato desconsidera até mesmo a oferta de disciplinas que se articulam com a gestão escolar, a gestão do trabalho pedagógico e a gestão educacional em contextos não escolares. Mesmo que sejam ofertadas essas outras, ainda assim as lacunas persistem dentro de cada matriz curricular. Não se pode esquecer que, se existem outras disciplinas, consideradas clássicas, como lembra Paula Franco (2017), as quais compõem o exercício do gestor (pedagógico, administrativo, financeiro, humano e/ou organizacional), é importante reconhecer e identificar o eixo dentro do curso.

**Quadro 1. Disciplinas específicas de gestão na formação em Pedagogia das IES públicas da Região Sul**

<b>Paraná</b>		
<b>Instituição</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga horária</b>
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Organização e Gestão da Educação Básica - OGEB I;	60h
	Organização e Gestão da Educação Básica - OGEB II;	60h
	Trabalho Pedagógico em Espaços não Escolares;	90h
	Prática Pedagógica C;	240h
	Estágio Supervisionado na Organização Escolar;	60h
	Organização do Trabalho Pedagógico.	90h
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Organização do Trabalho Pedagógico – extensão escolar;	45h
	Organização do Trabalho Pedagógico – Educação Infantil;	45h
	Organização do Trabalho Pedagógico – Anos Iniciais do Ensino Fundamental;	45h
	Organização do Trabalho Pedagógico – Educação de Jovens e Adultos;	45h
	Organização do Trabalho Pedagógico – magistério para formação de professores no Ensino Médio;	30h
	Organização do Trabalho Pedagógico – Educação não formal e profissional.	30h
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Gestão Escolar e Currículo;	60h
	Organização do Trabalho Pedagógico na Gestão não escolar;	60h
	Gestão Escolar: princípios da formação do pedagogo;	60h
	Gestão Escolar: Coordenação e Planejamento Institucional;	60h
	Estágio Supervisionado de Gestão Escolar I;	60h
	Estágio Supervisionado de Gestão não Escolar;	30h
	Gestão Escolar e comunidade;	60h
Estágio Supervisionado de Gestão Escolar II.	60h	
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Políticas Públicas e Gestão Educacional: Identidade do Pedagogo nos Processos Escolares e não Escolares;	68h
	Planejamento, Gestão Educacional e Atuação do Pedagogo como Gestor na Educação Básica;	68h
	Práticas de Gestão: Organização dos Trabalhos Pedagógicos;	34h
	Estágio Curricular Supervisionado de Gestão I;	34h
	Organização da Gestão Escolar;	34h
	Práticas de Gestão: Planejamento e Avaliação Escolar;	34h
	Estágio Curricular Supervisionado de Gestão II;	68h
Projeto Político-Pedagógico da Escola.	34h	

<p>Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)</p>	<p>Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica; Gestão Educacional I; Gestão Educacional II; Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I; Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II;</p>	<p>102h 68h 68h 102h 102h</p>
<p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)</p>	<p><b>Campus Cascavel:</b> Teoria das organizações e Gestão Escolar; Organização do Trabalho Pedagógico; Estado e Organização escolar;</p> <p><b>Campus Francisco Beltrão:</b> Gestão escolar; Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p><b>Campus de Foz do Iguaçu:</b> Organização do trabalho pedagógico I; Organização do trabalho pedagógico II; Organização do trabalho pedagógico III; Organização do trabalho pedagógico IV; Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado; Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado.</p>	<p>136h 68h 68h  68h 68h 68h 68h 136h 248h</p>
<p>Universidade do Centro-Oeste (Unicentro)</p>	<p><b>Campus Irati:</b> Políticas e gestão da educação; Gestão Educacional; Trabalho Pedagógico na Gestão Educacional; Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.</p> <p><b>Campus Guarapuava:</b> Fundamentos da Gestão Educacional; Políticas e Gestão da Educação Básica; Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não Escolar; Currículos da Educação Básica; Planejamento e Avaliação; Gestão Escolar Indígena; Organização da Educação e Saberes Indígenas; Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar e da Organização da Educação e Saberes Indígenas.</p>	<p>68h 102h 102h 68h  102h 170h 102h 136h 34h 120h 34h 68h</p>

Universidade Estadual do Paraná (Unespar)	<p><b>Campus Apucarana:</b>  Planejamento Escolar e Projeto Político Pedagógico;  Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica;  Pedagogia em Ambientes não Escolares;  Seminário de Orientação de Estágio – Gestão Pedagógica;  Estágio Supervisionado – Gestão Pedagógica.</p>	<p>60h  120h  60h  60h  140h</p>
	<p><b>Campus Campo Mourão:</b>  Organização do Trabalho Pedagógico;  Estágio Supervisionado I - Organização do Trabalho Pedagógico;  Gestão Escolar;  Estágio Supervisionado II - Gestão Escolar;  Gestão Educacional.</p>	<p>72h  72h  72h  120h  108h</p>
	<p><b>Campus de Paranavaí:</b>  Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar;  Ensino e Estágio em Organização do Trabalho Pedagógico;  Estágio Supervisionado em Organização do Trabalho;  Pedagógico e Gestão Educacional.</p>	<p>144h  120h  100h</p>
	<p><b>Campus Paranaguá:</b>  Gestão Educacional I;  Gestão Educacional II;  Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional;  Gestão Educacional;  Seminários de Gestão Educacional;  Estágio Supervisionado em Gestão Educacional;  Pedagogia em espaços não escolares.</p>	<p>144h  144h  240h  60h  60h  80h  60h</p>
Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp)	<p>Gestão I: sistemas e instituições;  Gestão II: unidades escolares;  Formação do Gestor: Estágio Escolar.</p>	<p>60h  60h  30h</p>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	<p><b>Campus Curitiba</b>  Organização do trabalho Pedagógico;  Gestão Educacional;  Estágio V – Gestão Educacional.</p>	<p>40h  80h  80h</p>
	<p><b>Campus Palmas</b>  Gestão Educacional I;  Gestão Educacional II;  Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica I;  Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica II;  Organização do Trabalho Pedagógico (optativa).</p>	<p>33h  67h  67h  67h  67h</p>
	<p><b>Campus Pitanga</b>  Organização da Gestão Escolar.</p>	<p>80h</p>

UFFS – Campus Realeza	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Estágio Curricular Supervisionado IV: Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.	60h 90 h
<b>Santa Catarina</b>		
<b>Instituição</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga horária</b>
Instituto Federal Catarinense (IFC) – Videira	Gestão Educacional; Gestão Escolar.	90 h 75 h
Universidade Regional de Blumenau (Furb) - Blumenau	Gestão Educacional; Estágio V – Gestão Educacional.	72 h 72 h
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis	-----	-----
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Palhoça	Organização e gestão da educação.	60 h
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Chapecó	Gestão Escolar;	60 h
UFFS – Erechim	Gestão e Organização Escolar; Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar.	60 h 90 h
UFSS – Laranjeiras do Sul	-----	-----
IFC – Camboriú	Gestão Educacional; Gestão Escolar.	90 h 75 h
IFC – Abelardo Luz	Gestão Educacional; Estágio Supervisionado II: Gestão Escolar; Gestão em Espaços não Escolares; Estágio Supervisionado IV: Gestão Educacional em Espaços Comunitários do Campo.	60 h 90 h 30 h 75h
IFC – Blumenau	Gestão Educacional; Gestão Escolar.	75 h 75 h

Dimensões formativas de Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil

Furb – Ibirama	Estágio IV – Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena.	90 h
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) – Florianópolis	-----	-----
Universidade da Região de Joinville (Univille) – Joinville	-----	-----
Universidade do Vale do Itajaí (Univali) – Itajaí	Gestão Educacional.	60h
<b>Rio Grande do Sul</b>		
<b>Instituição</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Gestão Democrática na Escola; Experiências de aprendizagem em Gestão educacional.	60h 60h
IFRS - Alvorada	Organização do Trabalho pedagógico e Gestão escolar I; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão escolar II; Estágio supervisionado III: Gestão escolar.	40h 40h 160h
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Bento Gonçalves	Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III: Gestão Educacional.	40h 120h
IFRS - Farroupilha	Gestão Escolar: Teoria e prática Reflexões em Gestão Escolar Estágio Supervisionado em Gestão escolar	80h 40 h 144h
IFRS - Vacaria	Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III: Gestão educacional.	80h 120h
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Gestão educacional e escolar I; Gestão educacional e escolar II.	30h 30h
UFFS - Erechim	Gestão e organização escolar; Estágio curricular supervisionado – Gestão Escolar.	60 h 90h

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Prática Orientada IV - Gestão escolar; Gestão da educação Básica e da escola Pública.	60h 54h
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Políticas e Gestão das modalidades educativas; Gestão da Educação Básica.	60h 60h
Universidade Federal do Rio Grande (Furg)	Gestão Educacional.	60h
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Gestão escolar; Seminário de Estágio de Docência I: Gestão Educacional; Estágio de Docência I: Gestão Educacional.	60 h 30h 105h

Fonte: Análise das matrizes curriculares compiladas pelos autores, 2024.

Nas matrizes analisadas aparecem disciplinas correlatas a gestão, como: “Avaliação e planejamento/Planejamento e Currículo” (3 instituições); “Políticas Públicas em educação/Política Educacional” (8 instituições); “Organização do Trabalho pedagógico/Organização da ação pedagógica” (3 instituições); “Legislação e organização da educação escolar/Estrutura e Legislação” (3 instituições). Portanto, este é um contexto em que a gestão ainda resiste, por conta da legislação, mas principalmente porque é fundamental tal *expertise*, para consolidar a autonomia, com ênfase na crítica aos ditames autoritários “polítiquesiros”. A gestão fundamenta análises propositivas para superação dos conflitos, dos obstáculos e dos desafios enfrentados na consolidação de uma educação escolar e não escolar cada vez mais democrática.

A gestão educacional é um importante campo de atuação para o(a) pedagogo(a), para que possa compreender seus sentidos e seus significados e fazer frente às demandas e aos desafios que surgem no cotidiano das instituições escolares e não escolares. O CPe

[...] forma o pedagogo *stricto sensu*, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas [...], situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (Libâneo, 2002, p. 37).

A gestão escolar é evidente na maioria das instituições em detrimento da gestão educacional e a carga horária destinada ao componente curricular é mais pequena, mesmo na Furb – Blumenau, que

a considera um eixo estruturante, condição que lhe permite ampliar a abordagem para outras disciplinas. Mesmo como oportunidade de estágio curricular, apenas 33% das IES fazem essa oferta (UFFS – Realeza; Furb – Blumenau; UFFS – Erechim; IFS – Abelardo Luz e Furb – Ibirama, voltada à gestão escolar).

A reduzida carga horária e a pouca oferta como oportunidade de estágio curricular tendem a resultar em uma formação sem aprofundamento teórico-prático em relação às temáticas da gestão educacional. Desde a década de 1990 “acentua-se a ideia do gerenciamento dos sistemas escolares e escolas, com tentativas de dar um cunho empresarial à administração escolar e à sala de aula, (Libaneo, 1999) por isso a importância de compreender o fenômeno educativo para além da prática docente, considerando seus aspectos civilizatórios, políticos, sociais e ideológicos.

Outro aspecto pertinente é a pouca atenção à gestão nos espaços não escolares, abordada exclusivamente por CPe com ênfase definida, como no caso do IFC – Abelardo Luz, voltado para a Educação do Campo. É relevante sua abordagem nos espaços não escolares, em função de representar, para o(a) pedagogo(a), uma oportunidade de atuação, para “[...] responder às demandas sociais concretas [...] para aumentar a qualidade de seus resultados e processo de gestão em inter-relação com as instituições escolares” (Severo, 2015, p. 574).

Considerando a análise dos aspectos formativos relacionados à gestão educacional, na maioria dos CPe de Santa Catarina, a formação tende a ser simplificada. Mesmo com as disciplinas apontadas com a carga horária, indicada nas matrizes analisadas para o estágio, parece ser insuficiente, o que compromete o preparo de um(a) profissional minimamente qualificado(a), sobretudo quando se considera a amplitude e a complexidade do seu desenvolvimento em ambiente escolar e não escolar. Não identificamos, no processo de análise o estágio em gestão como uma disciplina que compõem a matriz curricular.

Uma breve análise dos dados revela que o eixo da gestão está presente na formação dos(as) pedagogos(as) nos CPe de IES públicas do Paraná. Alguns currículos são semelhantes na denominação das disciplinas, por exemplo: “Gestão Educacional e Escolar” e/ou “Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão”. Cumpre-nos esclarecer que, no estado do Paraná, vigora a compreensão do(a) pedagogo(a) na função de gestor(a), como articulador(a) do trabalho pedagógico,

isso porque se fazem presentes no campo formativo e de pesquisas os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à atuação do(a) pedagogo(a) em espaços não escolares, ausente da maioria dos currículos, até porque o campo de atuação profissional, o mercado de trabalho, absorve pouco esta especialidade.

## **Considerações finais**

A partir da análise dos CPe da Região Sul do Brasil, ficam evidentes a importância de uma reflexão sobre a formação voltada para a gestão educacional e a necessidade de reconhecer que a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e humano, processo este em que a gestão educacional desempenha um papel crucial.

Em vista das matrizes curriculares, percebemos uma preocupação maior com a docência, embora algumas instituições tenham promovido avanços significativos na abordagem da gestão educacional, que vão desde a inclusão de disciplinas específicas até a instituição de estágios e práticas que proporcionam experiências concretas nesse campo, porém não há um equilíbrio entre a docência e a gestão. No entanto, também é possível identificar desafios e lacunas a serem superados, como a necessidade de atualização constante dos currículos, para acompanhar as demandas e transformações do cenário educacional contemporâneo.

Nesse contexto, é imprescindível que os CPe da Região Sul continuem a investir na formação de profissionais capacitados(as) a atuar de forma eficaz na gestão educacional. Isso requer não apenas a oferta de uma base sólida de conhecimentos teóricos, mas também de experiências práticas e oportunidades de reflexão sobre os desafios e as melhores práticas nesse campo.

Nossa principal consideração é que os CPe(s) da Região Sul têm papel crucial na formação de gestores(as) educacionais qualificados(as) na promoção de uma educação de qualidade social que contribui no desenvolvimento social e humano, em suas comunidades e além delas.

## Referências

- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A supervisão educacional no contexto da gestão da educação: por uma formação humana. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A gestão da educação como Gérmen da Formação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/4coju9K>. Acesso em: 25 Abril 2022.
- FRANCO, Alexandre de Paula. Formação dos gestores Escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.
- INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Videira*. **Projeto Político-Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Videira: IFC, 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. *Campus Curitiba*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Curitiba: IFPR, 2022a.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. *Campus Palmas*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Palmas: IFPR, 2022b.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. *Campus Pitanga*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Pitanga: IFPR, 2022c.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/4cw3DGn>. Acesso em: 17 Set. 2022
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** 2ªed., São Paulo: Cortez, 1999

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCK, Heloísa. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LUCK, Heloísa. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006b.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2008a.
- LUCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008b.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução a crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/4ctnwNZ>. Acesso em: 30 maio 2022.
- SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3STUnEL>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- SHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-14 set. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3X5Vtjl>. Acesso em: 07 Junho 2022.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/3WP8Va7>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Londrina: UEL, 2018.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Maringá: UEM, 2016.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Campus* Guarapuava. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Guarapuava Unicentro, 2020a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Campus* Guarapuava. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Guarapuava: Unicentro, 2020b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Campus* Guarapuava. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Guarapuava: Unicentro, 2020c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Campus* Irati. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Irati: Unicentro, 2020d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Campus* Cornélio Procópio. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Cornélio Procópio: Unespar, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Cascavel. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Cascavel: Unioeste, 2016a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Foz do Iguaçu. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2016b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Francisco Beltrão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Francisco Beltrão: Unioeste, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Apucarana. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Apucarana: Unespar, 2018a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* União da Vitória. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** União da Vitória: Unespar, 2018b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Campo Morão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Campo Mourão: Unespar, 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Paranavaí. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Paranavaí: Unespar, 2019b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Paranaguá. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Paranaguá: Unespar, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus Erechim*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Erechim: UFFS, 2018a. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus Realeza*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Realeza: UFFS, 2018b. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Campus Jaguarão*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Jaguarão: Unipampa, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Curitiba: UFPR, 2018. Mimeo.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau: Furb, 2017.

## CAPÍTULO 7

# O PAPEL E O ESPAÇO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) DA REGIÃO SUL DO BRASIL

*Jocemara Triches  
Iara Aquino Henn  
Berenice Lurdes Borssoi*

### **Introdução**

Estudar o curso de Pedagogia (CPe) no Brasil demanda reconhecer, como ponto de partida, sua complexidade histórica, política e pedagógica. Diversos(as) pesquisadores(as)<sup>9</sup> o tem estudado a partir de perspectivas distintas, abordando, entre outros aspectos, as polêmicas ao longo da sua história, sua finalidade, a identidade do curso e do(a) profissional a ser formado(a) e, não menos importante, o currículo formativo. Entre os embates e questionamentos latentes estão: o que é Pedagogia? O(a) licenciado(a) será pedagogo(a) ou professor(a)? Qual deve ser a base da formação – docência, pedagogia ou educação? Quais são os grupos e que projetos de curso estão em disputa? Qual deve ser o compromisso político-pedagógico das instituições formadoras e do(a) profissional graduado(a)? O que não pode faltar nesta formação? Qual é a finalidade da pesquisa no curso?

Neste capítulo, exploraremos um dos eixos formativos do CPe, a pesquisa, que faz parte de algumas das polêmicas acima mencionadas. Para além das definições nas normativas oficiais, objetivamos apresentar como a pesquisa se expressa em cursos de Pedagogia presenciais ofertados nos três estados do sul do Brasil por Instituições Ensino Superior (IES), nomeadamente universidades públicas e institutos federais (IFs).

---

9. Destacamos, dentre outras produções: Freitas (1996); Scheibe e Aguiar (1999); Franco (2003); Aguiar *et al.* (2006); Bissolli da Silva (2006; 2011); Libâneo (2007; 2010); Libâneo e Pimenta (2011); Pimenta (2014); Lucindo (2015); Marin (2014); Saviani (2004; 2008); Portelinha (2014); Evangelista e Triches (2008); Triches (2016); Pimenta e Severo (2021).

O texto está organizado em duas partes: na primeira, demonstramos como a pesquisa aparece nas normativas oficiais e fazemos breves apontamentos acerca do contexto histórico de lutas da formação de professores(as); na segunda, sistematizamos sua presença nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia (PPCPe) das universidades e IFs do Sul.

### **A pesquisa no processo de formação de pedagogos(as)**

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, passou-se a exigir formação em nível superior para todos os(as) professores(as), o que trouxe mudanças para os CPe do Brasil. Naquele momento, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) iniciou um processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e reformas curriculares. Para o CPe, o processo foi longo e demorado, pois envolveu muitas discussões e disputas em comissões internas do MEC, comissões bicamerais do Conselho Nacional de Educação (CNE), comissões de especialistas de ensino e pedagogia, entidades e associações de educadores e intelectuais da área da Educação (Freitas, 2023; Scheibe, 2007; Durli, 2007).

Segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), os projetos em disputas na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) envolveram três concepções de pedagogia: i) centrada na docência (licenciatura); ii) centrada na Ciência da Educação (formação do especialista/bacharelado) e iii) aquela que integrava as duas dimensões formativas (professor e pedagogo).

Foi a partir das DCNP, publicadas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que a pesquisa se consolidou como componente oficial da formação docente em todo território nacional (Brasil, 2006). Nesse documento, o curso passou a ser destinado à formação para o exercício do

[...] magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

Foi atribuído ainda ao(à) pedagogo(a)<sup>10</sup> o envolvimento no “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação” de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não escolares, bem como na “produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (Brasil, 2006, p. 2). Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a docência, a gestão e a pesquisa passaram a ser estruturadoras das reformas curriculares dos cursos.

Na resolução acima, as expressões *pesquisar* e *investigar* – com suas variações de conjugação – são citadas pelo menos oito vezes ao longo das seis páginas do documento. Uma das vezes, no artigo 3º, ao incluir a pesquisa com um dos elementos centrais na formação do(a) licenciado(a) e entre as competências esperadas do(a) pedagogo(a), com indicação, inclusive, do que pesquisar:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; [...]

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (Brasil, 2006, p. 2).

A *pesquisa* no CPe se torna conteúdo formativo, atribuição, competência/habilidade dos(as) licenciados(as) e possível campo de atuação – todos vinculados à formação de docentes. Ademais, às DCNP ampliam o entendimento do conceito de docência, que se torna a base da formação.

Na análise de Scheibe e Durlí (2011), a visão ampla de docência ultrapassa o cotidiano da sala de aula, englobando as funções de professor, de gestor e de pesquisador. Para Libâneo (2006, p. 861), formar num único curso esse(a) profissional para distintos campos e tendo como tripé da sua formação a docência, a gestão e a pesquisa significa “[...] implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional”. Na mesma

---

10. Não mencionado nenhuma vez desta forma nas DCNP (Brasil, 2006).

direção, Evangelista (2008, p. 557) ponderou que a produção de conhecimento em CPe estaria comprometida a partir das DCNP, devido ao viés reducionista e ao equívoco conceitual, uma vez que

[...] a Resolução afirma a dependência da produção de conhecimento ao universo escolar e pedagógico e à ideia de que existem conhecimentos pedagógicos e conhecimentos científicos, derivando disso que os conhecimentos pedagógicos não são científicos.

Posterior às DCNP, o eixo em questão também se fez presente nas demais normativas para os cursos de licenciatura em geral – Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019, nº 1/2020 e nº 4/2024 (Brasil, 2006, 2015a, 2019, 2020, 2024).<sup>11</sup> Nesses documentos, a palavra “pesquisa” foi usada para: a) mencionar a tríade universitária ensino-pesquisa-extensão, reforçando a articulação entre os campos na formação de professores(a); b) em alguns momentos, para reforçar que os(as) licenciados(as) devem saber trabalhar com pesquisas e, portanto, realizar estudos que possam subsidiar sua prática; e c) para estabelecer o consenso, inclusive com passagens idênticas entre os documentos, de que este(a) profissional deve realizar pesquisas que contribuam para resolver problemas da sua prática e da sua formação.<sup>12</sup>

---

11. Na Resolução CNE/CP nº 2/2015 a expressão “pesquisa” aparece 18 vezes (Brasil, 2015a). Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, foi usada 12 vezes (Brasil, 2019). Por sua vez, nas Diretrizes em vigor e mais recentes, Resolução CNE/CP nº 4/2024, encontramos 10 menções (Brasil, 2024).

12. Citamos alguns excertos dos documentos que nos levaram a fazer tais afirmações: 1) “[...] VII- identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, **com postura investigativa**, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; [...] XI- **realizar pesquisas** que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; [...]” (Brasil, 2015a, p. 8, grifo nosso); 2) entre as competências gerais e específicas docentes da BNC-Formação, “2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. [...] 3.1.4 **Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar**, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral” (Brasil, 2019, p. 15 e p. 21, grifo nosso); 3) e nas Diretrizes de 2024, no art. 10, “XX - demonstrar conhecimento e, sempre que possível, **colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas** no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática” (Brasil, 2024, p. 8, grifo nosso).

De um lado, não temos dúvidas e defendemos que a pesquisa é fundamental na formação de pedagogos(as), tanto como elemento essencial da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como apropriação do método científico, visto que a Pedagogia é a Ciência da Educação. De outro, não é isso que encontramos na política de formação docente, pois esta parece assumir outras faces e finalidades, na maioria das vezes com sentido bastante instrumental e pragmático.

Em uma perspectiva tecnicista, a atividade do(a) pesquisador(a) parece separar e distanciar a ciência produzida da materialidade das práticas, a qual, posteriormente, ao ser convertida em conhecimentos didáticos, ensina-se como verdades estáticas e fragmentadas. Essa concepção limita a compreensão e as primeiras vivências de aprendizagem do caminho da pesquisa na licenciatura.

Concordamos com Frigotto (2000, p. 77) quando diz que,

na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Enquanto perspectiva dialética,<sup>13</sup> que constitui a área científica, a pesquisa em educação é inicialmente apropriada na licenciatura e visa contribuir na formação dos estudantes para a docência ou área pedagógica, visto que é o movimento que possibilita a transformação e atualização das teorias, fundamentos e práticas no exercício profissional e no mundo acadêmico. Assim, como a relação entre teoria e prática é fundamental no ensino, no campo<sup>14</sup> da pesquisa este movimento de práxis se faz ainda mais necessário, pois como fazer ciência sem as práticas sociais e pedagógicas? Na perspectiva crítica dialética, a pesquisa tem as práticas sociais e

---

13. A partir dos estudos de Santos Gonçalves e Rodrigues (2022), compreendemos a dialética advinda do materialismo histórico, que, enquanto possibilidade de fundamentação e metodologia na pesquisa, contribui para o desenvolvimento do pensamento, para desvelar as contradições na sociedade e para ampliar os movimentos de transformação social. Assim, a Pedagogia, enquanto ciência da educação, em busca da superação do neotecnicismo, embasa-se nessa concepção dialética.

14. A categoria de “campo científico”, apresentada por Bourdieu (1983), remete à compreensão da ciência enquanto método e epistemologia permeados pela prática social, confirmando que a ciência não é neutra, portanto, está sujeita ao jogo de forças e contradições da realidade concreta, inserida nas relações de poder.

pedagógicas como materiais/dados, ao mesmo tempo em que são problematizadas, questionadas e indicadas para serem transformadas.

Nessa perspectiva, o ofício do(a) pedagogo(a), ao fazer ciência, torna-se contextualizado e passa a fazer sentido para o processo de ensino no curso, quando vários componentes curriculares estão incursionados diretamente na realidade concreta - a exemplo dos estágios, das práticas e da curricularização da extensão. Nesse sentido, o ensino se encontra com a pesquisa e com a extensão, e ambos se constituem em movimento de aprendizagem sobre *como fazer ciência* na área da Pedagogia na formação inicial.

Nos estudos de Freitas (2022), identificamos que a categoria “pesquisa” aparece como defesa do movimento de educadores no país, desde o I Seminário de Educação Brasileira, em 1978. Nessa época, já se identificavam problemas como a fragmentação entre teoria e prática e a falta de reflexão crítica fundamentada nos CPe do Brasil. No documento final do seminário, há o registro da necessidade de vinculação entre as práticas e as teorias estudadas como estratégia político-pedagógica que deveria perpassar todo o curso, nos diferentes momentos formativos, em especial nos *estágios* e na *pesquisa de campo*. Poucos anos depois, no I Encontro Nacional, em 1983, retoma-se o debate da “identidade dos cursos de pedagogia, dos estágios e da base curricular nacional”, indicando a docência como base na relação com a identidade do(a) pedagogo(a) e o vínculo entre teoria e prática, culminando na proposição de um *núcleo integrador* no currículo dos cursos (Freitas, 2022, p. 14). Esses fatores permitiram avanços diretos na organização dos estágios, mas, ao mesmo tempo, tiveram impactos na compreensão da pesquisa na formação dos(as) pedagogos(as), articulados a essas proposições, em vista da práxis.

Segundo Freitas (2022, p. 14), é no II Encontro Nacional de Educação, em 1986, que se avançou em relação aos debates sobre a concepção, o significado e as implicações da Base Nacional Curricular, sob três dimensões: “a profissional, a política e a epistemológica”. A categoria “pesquisa” aparece no documento final como *dimensão epistemológica*, na qual se articula a profissionalização e a transmissão do conhecimento científico. Nesse contexto, mesmo que “pesquisa de campo” não seja o processo científico completo, já se inicia na formação de pedagogos(as) um entendimento acerca de sua importância. Ademais, ainda que não figure como componente curricular, esse processo demonstra como o campo científico foi se organizando nos CPe.

Nesse segundo encontro, no cerne das discussões sobre a *identidade da pedagogia*, reafirma-se o curso

[...] como o espaço privilegiado para o estudo aprofundado da ciência da educação, devendo constituir-se, para cumprir esse objetivo, em espaço de permanente reflexão crítica, resultado do confronto teoria-prática (Freitas, 2022, p. 14).

Para Freitas (2022), mesmo que as habilitações fossem um obstáculo às discussões sobre as especificidades e as contribuições da Pedagogia no conjunto das licenciaturas, a tendência do movimento avançou para a responsabilidade da área na formação do(a) professor(a) e na geração de conhecimentos sobre a escola pública. Ainda segundo a autora, no IV Encontro Nacional de Educação, em 1989, foi quando os educadores avançaram em dois dos princípios fundamentais: “[...] o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação” (Freitas, 2022, p. 14). No documento final, demonstra-se a preocupação com “uma política científica”, em que os estudantes sejam parte integrante, configurando a iniciação à pesquisa no campo do ensino. Essa tônica foi ganhando força junto aos debates sobre a relação entre teoria e prática.

Freitas (2022, p. 14) afirma que já se mencionava a participação dos estudantes em “programas de iniciação científica”, com ênfase nas investigações sobre a “realidade educacional”. Nos debates do “Eixo curricular 1: relação teoria/prática”, elencou-se um dos eixos construtores da Base Nacional Comum, a relação teoria-prática, tendo como uma das características “[...] a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social” (V CONARCFE, 1990, p. 14).

Foi nesse contexto que a pesquisa se tornou uma preocupação político-pedagógica da categoria adjacente aos currículos dos cursos, como aprendizagem de métodos científicos da ciência em educação e como formação acadêmica dos(as) licenciandos(as) contextualizada nas práticas sociais e educacionais. Nesse sentido, a Pedagogia tem um papel fundamental sobre o ensino e a produção científica dos conhecimentos, visto que

[...] o curso de Pedagogia tem também uma função teórica, não menos importante, de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Esta função é cumprida através da docência, da pesquisa e da extensão (II CONARCFE, 1986, p. 7).

Vê-se que as questões inerentes à pesquisa nos CPe e nas licenciaturas estavam continuamente em pauta no movimento dos educadores, desde os primeiros Encontros Nacionais de Educação, abrangendo discussões sobre as problemáticas, os desafios e a intencionalidade da formação de professores(as). Se, de um lado, ocorreram dissensos no movimento dos educadores quanto ao CPe, especialmente a partir de 1990, por outro, há um certo consenso entre os distintos grupos sobre a importância da pesquisa na formação dos(as) educadores(as), tomando estes(as) como intelectuais capazes de produzir conhecimentos articulados à práxis social.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope),<sup>15</sup> em evento recente, o XXI Encontro Nacional, realizado no ano de 2023, com o tema “Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação”, retoma e fortalece a defesa de uma base comum nacional,<sup>16</sup> articulando nesta pauta a identidade dos CPe, o movimento de práxis, a emancipação humana e o trabalho como categoria fundante. No documento final, a proposição é de uma organização curricular nos cursos de licenciatura, pautada nas diretrizes da ampla formação humana e cultural, na sólida base teórica, na articulação com a realidade das escolas, na reflexão sobre as condições de trabalho dos(as) profissionais da educação, na avaliação permanente e na “[...] incorporação da pesquisa como princípio de formação” (Anfope, 2023, p. 4).

Esse processo remete-nos à compreensão da categoria “pesquisa” na sua dimensão conceitual de

[...] produzir conhecimentos, baseado na coleta de dados e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço [...] (André, 2008, p. 59).

---

15. Este representa um dos grupos que faz este debate, carregando pautas históricas do movimento de educadores. Outro, mais recente, enquanto coletivo, é a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed), que também tem entre seus membros intelectuais que fizeram parte da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), mencionada anteriormente.

16. Contrariamente aos princípios e diretrizes que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Comum Nacional é uma proposta construída num longo processo, desde a redemocratização do país e da educação, debatida, analisada e proposta pelo coletivo de educadores e instituições, mas que ainda não está contemplada na formulação de uma política nacional de educação, nem no atual documento da BNCC.

Entendemos que a atividade da ciência jamais despreza o método, a validação e a socialização da produção do conhecimento na comunidade acadêmica. Nesse sentido, André (2008), Lüdke (2008) e Miranda (2008) problematizam a falta de condições de tempo, material e método para a pesquisa, como produção do conhecimento científico na formação docente. Apesar disso, não se pode igualar o processo da investigação científica à perspectiva do “professor pesquisador”, a qual cumpre o papel de resolver problemas cotidianos – embora não se negue o valor e importância disso. Quando reduzir um tipo de pesquisa a outro, há o risco de simplificar o processo, por não se conseguir cumprir as regras mínimas científicas, e não resolver a fragmentação entre as práticas e a produção do conhecimento. Uma das soluções apresentadas por André (2008, p. 61), ao invés de propagar a ideia do “professor pesquisador” genericamente, é pensar diferentes estratégias de articular ensino e pesquisa.

A pesquisa como *processo de formação* deve articular a categoria trabalho, as práticas sociais e pedagógicas, a relação entre teoria e prática e a interdisciplinaridade com o processo de *fazer ciência na Pedagogia*. Deve demarcar seus objetos de investigação no bojo da sociedade, da escola e da educação não formal, não perdendo de vista a crítica à sociedade capitalista, às suas contradições, à divisão de classes e à exploração do trabalho humano.

Não obstante, a abordagem da categoria *pesquisa* nos cursos de formação de professores(as) vai além de sua base conceitual, tanto no ensino quanto na iniciação científica. É inegável e fundamental a necessidade de os(as) licenciandos(as) se apropriarem do *ofício* de fazer ciência e o exercerem na organização dos trabalhos de conclusão de curso, relatórios de estágios, artigos, dentre outras modalidades. Nesse sentido, apresentamos na sequência como a pesquisa está organizada nos CPe da Região Sul, indicando aproximações e distanciamentos das perspectivas apontadas acima.

## **A pesquisa em cursos de Pedagogia nos três estados do Sul**

Apresentaremos aqui como as IES estudadas abordam o eixo formativo pesquisa nos seus PPCPe e como se materializa nas matrizes curriculares. Consideramos oportuno relembrar, conforme exposto na Apresentação deste livro, que nossa equipe, vinculada à pesquisa nacio-

nal da RePPed, analisou 46 CPe da Região Sul do país<sup>17</sup>, ofertados na modalidade presencial, de 33 Universidades Públicas e 13 IFs – o que corresponde à totalidade das instituições públicas desses dois grupos na região. Do total de CPe estudados, 22 estão no estado do Paraná, 11 em Santa Catarina e 13 no Rio Grande do Sul. Esses 46 cursos estão sob responsabilidade de 22 IES diferentes, das quais 9 estão localizadas no Paraná, 5 em Santa Catarina, 7 no Rio Grande do Sul, além de 1 instituição interestadual que oferta essa licenciatura em campi nos três estados. Dessas instituições, 9 são universidades estaduais, 8 são universidades federais, 1 é universidade municipal e 4 são IFs. Das 22 instituições, 12

---

17. Os PPCPe analisados são das seguintes IES: Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2018); Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2018); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2011); Universidade Estadual de Maringá (UEM), dos *Campi* Maringá (UEM, 2017) e Cianorte (UEM, 2016); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), dos *Campi* de Cascavel (Unioeste, 2016), Foz do Iguaçu (Unioeste, 2017a) e Francisco Beltrão (Unioeste, 2017b); Universidade do Centro Oeste (Unicentro), *Campi* de Guarapuava/Chopinzinho/Pitanga (extensão) (Unicentro, 2017) e Irati/Prudentópolis (extensão) (Unicentro, 2020); Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campi* de Apucarana (Unespar, 2018a), Campo Mourão (Unespar, 2018b), Paranavaí (Unespar, 2018c), União da Vitória (Unespar, 2018d) e Paranaguá (Unespar, 2020); Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), *Campi* de Cornélio Procópio (Uenp, 2011) e Jacarezinho (Uenp, 2022); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), dos *Campi* de Curitiba (IFPR, 2022), Palmas (IFPR, 2017a) e Pitanga (IFPR, 2017b); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campi* de Realeza-PR (UFFS, 2022), Laranjeiras do Sul-PR (UFFS, 2021), Chapecó-SC (UFFS, 2019a) e Erechim-RS (UFFS, 2019b); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2020); Universidade Regional de Blumenau (Furb), *Campi* de Blumenau (Furb, 2016) e Ibirama (Furb, 2019); Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc, 2018); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC, 2016); Instituto Federal Catarinense (IFC), dos *Campi* de Abelardo Luz (IFC, 2017a), Blumenau (IFC, 2017b), Camboriú (IFC, 2018a), Rio do Sul (IFC, 2018b) e de Videira (IFC, 2017c); Universidade Federal do Pampa, *Campus* de Jaguarão (Unipampa, 2015); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFRS), dos *Campi* de Alvorada (IFRS, 2019a), Bento Gonçalves (IFRS, 2018a), Farroupilha (IFRS, 2018b) e Vacaria (IFRS, 2019b); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), dos *Campi* Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula e São Luiz Gonzaga – todos com o mesmo PPCPe (UERGS, 2021); Universidade Federal de Pelotas, com turma no diurno e no noturno, cada um com seu PPCPe, respectivamente (UFPel, 2021; 2012); Universidade Federal de Santa Maria, turma do diurno e noturno, respectivamente com seus projetos (UFSM, 2019a; 2019b); Universidade Federal do Rio Grande, *Campus* Carreiro (Furg, 2018); e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2019).

possuem mais de um CPe, que são ofertados em *campi* da mesma IES ou em turnos distintos, por isso são 46 os PPCPe citados.<sup>18</sup>

Com a documentação em mãos, fizemos dois tipos de mapeamento nos projetos: a) busca por palavras-chave em todo o documento, usando alguns verbetes relacionados ao tema em questão – “pesquisa(s)”, “pesquisador/a(s)”, “intelectual”, “produção de/do conhecimento”, “produzir conhecimento”, “investigar/investigativo(a)”, “trabalho de conclusão de curso (TCC)”, “trabalho final de curso (TFC)”; b) análise das matrizes curriculares e dos ementários de todas as disciplinas obrigatórias com a expressão “pesquisa” e de outras diretamente vinculadas a essas e ao TCC. Esses dois movimentos nos permitiram, primeiramente, concordar com Triches (2016, p. 186) acerca do fato de que a pesquisa em CPe “[...] assume diferentes finalidades (como componente formativo; como compromisso técnico-político da IFES; como campo de atuação; como competência”. Ademais, é possível apontar algumas tendências, consensos e dissensos entre as instituições formadoras; e, por fim, demonstrar a configuração da pesquisa como eixo formativo nas matrizes curriculares.

Entre os consensos dos CPe estudados estão a importância da pesquisa na formação docente; a incorporação do eixo pesquisa nos projetos formativos, fazendo referência às definições das DCNP (Brasil, 2006), portanto apropriação da docência-gestão-pesquisa; e a reiteração da indissociabilidade do tripé universitário, ou seja, do compromisso com a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão no projeto formativo do(a) licenciando(a) em Pedagogia.

Em todos os 46 PPCPe, a expressão “pesquisa” é citada dezenas e até centenas de vezes, fazendo menção aos consensos mencionados.<sup>19</sup> Ademais, em mais de 10 IES pesquisadas, a articulação do tripé uni-

18. Ao longo do capítulo, mencionaremos o *campus* ou o turno do curso junto da denominação da instituição e ano do PPCPe, para identificar esses casos de mais de um CPe de uma mesma IES. No caso daquelas que possuem apenas um curso, a menção ao documento não conterà outra informação adicional para além do nome da IES e ano do projeto pedagógico.

19. Citamos como exemplos os projetos pedagógicos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza*, PR (UFFS, 2022), que, nas suas 264 páginas, usa a expressão “pesquisa” e suas variações 374 vezes; o da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2018), que nas suas 63 páginas menciona a expressão 33 vezes; da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc, 2018) com 110 aparições em 80 páginas; e o PPCPe do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Farroupilha* (IFRS, 2018b), que menciona o verbete 76 vezes em 103 páginas. Dos 46 PPCPe, a metade cita a expressão 100 ou mais vezes.

versitário se faz presente, inclusive como subtítulo nos projetos, com denominações do tipo: “Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (Unicentro-Irati, 2020); “Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua implantação no curso” (Unespar-Paranavaí, 2018c); “Políticas de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação” (IFC-Blumenau, 2017; IFC-Camboriú, 2018; IFRS-Bento Gonçalves, 2018a).

Ainda que tenha sido recorrente o uso da expressão “pesquisa”, o mesmo não pode ser dito quanto às expressões “produzir/produção de/do conhecimento”, uma vez que foram pouco encontradas nos PP-CPe, com, no máximo, 14 menções no documento do Curso da UFFS-Realeza (2022); 11 no curso da UFFS-Laranjeiras (2021); e 9 vezes nos cursos da UFFS-Chapécó (2019), da UFSC (2020) e da UERGS (2021). Nos demais projetos ou não encontramos as expressões, ou seu uso é menos frequente, com uma média de três aparições.

Ainda sobre a presença, a forma de uso e o sentido da pesquisa no CPe, constatamos quatro tendências importantes nas IES formadoras, sendo as três primeiras mais recorrentes entre os PPCPe: 1<sup>a</sup>) a pesquisa como princípio educativo do curso; 2<sup>a</sup>) o(a) licenciado(a) em Pedagogia deve desenvolver a competência/habilidade de espírito investigativo da sua prática docente; 3<sup>a</sup>) o(a) profissional formado(a) no CPe pode atuar como pesquisador(a), portanto como um campo de trabalho; 4<sup>o</sup>) que o(a) profissional formado(a) também será um pesquisador(a), um(a) intelectual capaz de produzir conhecimentos. Demonstramos como chegamos nessas tendências, mesmo que não se esgotem nessas IES:

1<sup>a</sup>) [um dos princípios da Universidade] [...] \* Incorporação da **pesquisa como princípio educativo**, tomando-a como referência para o ensino na graduação e na pós-graduação; (Unipampa, 2015, p. 8, grifo nosso)

Objetivos Específicos: [...] Promover a **pesquisa como princípio formativo e epistemológico**; (UNEP-Cornélio Procópio, 2011, p. 18, grifo nosso)

[...] o Pedagogogo no IFPR terá como **elemento norteador de sua formação a reflexão e a pesquisa**, que **perpassam todos os componentes curriculares** manifestando-se de forma explícita no Estágio e no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (IFPR-Curitiba, 2022, p. 29).

2<sup>a</sup>) **Atividades de Integração Pedagógica – AIP** – Momento de integração curricular que engloba todos os professores da(s)

turma(s) em cada período. Sua realização está vinculada à elaboração e desenvolvimento de Projeto de **Pesquisa ao Projeto de Ação das Práticas Pedagógicas de Formação** em que deve haver equacionamento, problematização e inter-relação com as Unidades Escolares em que se realizam os estágios e orientação aos alunos, bem como de apresentação final dos trabalhos monográficos. [...] **3) Atividades de Pesquisa-Estágio** [subtítulo] - **A pesquisa no estágio**, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise de contextos em que os estágios se realizam; por outro, e em especial, **se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador** a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Supõe a busca de novos conhecimentos na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos **na postura investigativa** (UEM-Cianorte, 2016, p. 3, negrito no original, grifo nosso).

[...] Essa superação viabiliza-se quando o profissional portar-se como **pesquisador de sua própria prática** (IFPR-Pitanga, 2017b, p. 32).

[perfil do egresso] [...] b) **ter a pesquisa como elemento fundamental de sua formação e atuação profissional**, de modo que a formação teórico-prática seja articuladora dos processos cognitivos e sócio-culturais de aquisição, apropriação, produção e socialização de saberes; (UFPEl-noturno, 2021, p. 14)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: [...] \* **Desenvolver nos estudantes atitudes investigativas** que conduzam à realização da pesquisa educacional; (UFSM-noturno, 2019a, p. 7; UFSM-diurno, 2019b, p. 5)

3<sup>a</sup>) A atual reformulação curricular do Curso a partir da Resolução n.02/2015, avança no sentido de reforçar e aprofundar a tendência da formação que tem sido oferecida, constituindo se, assim, **na preparação de profissionais docentes, pesquisadores e gestores de processos educacionais em espaços educacionais** (Unicentro-Irati, 2020, p. 5).

4<sup>a</sup>) Assim, o curso constitui-se de um conjunto de disciplinas, que articuladas entre si, contribuem para a **formação do pedagogo como docente e pesquisador** (Unioeste-Cascavel, 2016, p. 33).

Ou seja, é preciso considerar que a existência profissional do **professor/intelectual** é social e não pode ser reduzida ao interior da escola. [...] Já o eixo da *Pesquisa*, compreendida como mediação necessária a apropriação das bases epistemológicas, científicas e metodológicas do conhecimento educacional e escolar, visa a **formação do professor como pesquisador**. Os dois princípios orientadores do Projeto Pedagógico do Curso – à docência como base da **formulação do professor compreendido como intelectual pesquisador**, ficam, portanto, assegurados pelos eixos orientadores da matriz curricular. (UFSC, 2020, p. 55-60).

Essas compreensões, sintetizadas como tendências, terão consequências na organização da pesquisa na matriz curricular, visto que as duas primeiras tendem a vincular TCC/TFC aos estágios – conforme aprofundaremos na sequência. Ademais, a segunda tendência também atende aos preceitos das diretrizes nacionais para formação docente, próximas à concepção presente à Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), conforme demonstrado na seção anterior.

Cumpramos esclarecer que não entendemos como sinônimos os sentidos usados na segunda e na quarta tendências, expressas acima. Se, de um lado, é intrínseco ao fazer docente – por realizar um ato educativo intencional, permeado de relações teórico-práticas – pensar e problematizar sua prática, assim como estudar e pesquisar para organizar/planejar seu fazer pedagógico; de outro, o(a) professor(a) e pedagogo(a) como pesquisador(a), cientista da educação, “intelectual pesquisador(a)”, deve ser capaz de produzir conhecimento científico. Isso demanda sólida formação teórico-prática e densa apropriação dos fundamentos da educação. Produzir conhecimento e contribuir para o campo da Ciência da Educação demanda outro tipo de apropriação de conhecimentos, de procedimentos, de técnicas e de tempo para fazer pesquisa. Sem desqualificar um tipo em detrimento do outro, pois ambos podem trazer contribuições para a formação e atuação dos(as) profissionais da educação, o sentido, a densidade e os efeitos deste “pesquisar” não são os mesmos. Além disso, conforme mencionado anteriormente, fazer pesquisa educacional não se restringe ao campo escolar e da docência.

Retomando os PPCPe, a pesquisa pode ser vista em eixos formativos nos cursos, também denominados de blocos, núcleos ou áreas de conhecimento – estratégia adotada por dezenas das IES estudadas. Em algumas das instituições, as disciplinas de pesquisa fazem parte do eixo “For-

mação Geral Básica”; em outras, de “Estudos Integradores”, “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos” ou ainda “domínio específico”. Essa organização das matrizes curriculares corresponde a uma estratégia de transversalidade, portanto considerada de forma horizontal nos cursos e articulada com vários componentes curriculares ao longo dos anos da graduação. Em síntese, não encontramos padronização na forma como a pesquisa aparece e se materializa tanto no posicionamento político-pedagógico das instituições como nos componentes curriculares.

Nas matrizes curriculares dos 46 PPCPe, identificamos disciplinas<sup>20</sup> obrigatórias voltadas à pesquisa em todas as IES e, em casos pontuais, disciplinas optativas – mas não sabemos se estas são ofertadas e com que frequência. Com exceção de três IES,<sup>21</sup> todas as demais exigem um formato de trabalho científico similar, com produção textual e apresentação, denominado de TCC ou TFC. Neste quesito, as diferenças estão na quantidade de disciplinas, nas cargas horárias e em que momento estas são ofertadas.

Diante dessa constatação, mapeamos em todos os projetos pedagógicos a carga horária total do eixo pesquisa e a quantidade de disciplinas obrigatórias voltadas diretamente à área, bem como a forma de distribuição destas nas matrizes curriculares. A partir dos resultados, classificamos os 46 CPe em quatro grupos, pela forma como as disciplinas estão organizadas nas matrizes curriculares, assim divididos: a) concentração maior de disciplinas no final do curso (17 CPe); b) concentração total de disciplinas no final do curso (5 CPe); c) distribuição parcial de disciplinas (12 CPe); e d) distribuição permanente/constante (9 CPe).

Em todos os grupos, não há correspondência alguma entre a carga horária total do curso, a carga horária do eixo pesquisa e a quantidade de disciplinas. Três disciplinas de pesquisa podem totalizar 90 ou 320h, dependendo da instituição. Uma disciplina de TCC na última fase ou ano do curso, por exemplo, pode ter de 14 até 210h.

---

20. Algumas instituições denominam de componentes curriculares, e não de disciplinas, nos seus PPCPe. Apesar disso, pela recorrência maior no uso desta expressão, priorizaremos “disciplinas”, devido à descrição e às características apresentada nos projetos. Ademais, ainda que toda disciplina seja um tipo de componente curricular, nem todo componente curricular é uma disciplina em cursos de licenciatura, caso das horas que precisam ser cumpridas com atividades complementares (200h) ou das horas de curricularização da extensão (10% da carga horária total).

21. Unioeste-Francisco Beltrão (2017b); Unicentro-Guarapuava (2017); IFRS-Vacaria (2019b).

No primeiro grupo, *concentração maior de disciplinas no final do curso*, estão os CPe com maior concentração de componentes ou cargas horárias das disciplinas de pesquisa nas últimas fases da formação. Nesse caso, há disciplinas pontuais no início ou meio do curso, mas aumentam ao final. Demonstramos no Quadro 1 os CPe que compõem este grupo:

**Quadro 1. Cursos de Pedagogia públicos do Sul do Brasil que se caracterizam por organizar as disciplinas do eixo pesquisa com concentração maior no final do curso, classificados em ordem decrescente das cargas horárias**

UF	CPe estudados – <i>Campus</i> ou turno (ano do PPC)	Carga horária		Quantidade de disciplinas do eixo
		Total do curso <sup>22</sup>	Do eixo pesquisa	
SC	Udesc (2018)	3.210	420	4
RS	UFSM – Diurno (2019a)	3.230	360	7
PR	UEM – Maringá (2017)	3.402	340	4
PR	Uenp – Jacarezinho (2022)	3.200	320	3
SC	IFC – Blumenau (2017b)	3.350	300	4
SC	IFC – Camboriú (2018a)	3.410	300	4
SC	IFC – Rio do Sul (2018b)	3.270	300	4
SC	IFC – Videira (2017c)	3.410	300	4
PR	UFPR (2018)	3.200	270	4
PR	UFFS – Realeza (2022)	3.390	240	3
SC	IFSC (2016)	3.460	240	2
RS	UFSM – noturno (2019b)	3.245	225	5
PR	UFFS – Laranjeiras do Sul (2021)	3.255	210	4
PR	UEPG (2011)	3.498	204	3
PR	Unioeste – Cascavel (2016)	3.328	204	3
PR	Unioeste – Foz do Iguaçu (2017a)	3.348	204	2
RS	Unipampa – Jaguarão (2015)	3.220	180	3

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da pesquisa das equipes dos três estados.

Este grupo concentra a maior quantidade dos PPPs/PCCs de CPe estudados (37%) e é composto por IES dos três estados. Aqui, fazem parte quatro dos 5 CPe do IFC. Outro fato que chama atenção é que apenas 3 dos 12 CPe do Rio Grande do Sul estão acima listados, portanto os cursos deste estado não se caracterizam por esta forma de organização das disciplinas de pesquisa.

22. Todas as cargas horárias apresentadas neste e nos demais quadros deste capítulo estão em horas de relógio, e não em horas-aula.

O CPe da Udesc (2018), que apresenta maior concentração de horas para pesquisa entre os 46 PPCPe estudados, destina aproximadamente 13% da carga horária total de seu curso para o referido eixo. As quatro disciplinas encontradas nesta instituição são: “Pesquisa em Educação” (60h, 1ª fase); “Seminário I – Pesquisas Contemporâneas” (45h, 6ª fase); “Trabalho de Conclusão de Curso: projeto” (135h, 7ª fase); “Trabalho de Conclusão de Curso” (180h, 8ª fase).

No caso do segundo curso que se destaca no quadro acima, da UFSM diurno (2019a), as sete disciplinas são: “Processos Investigativos em Educação A” (30h, 1ª fase); “Processos Investigativos em Educação B” (45h, 6ª fase); “Pesquisa e Docência” (45h, 7ª fase); “Seminário Integrador III: Saberes e Fazeres da Docência na Educação Básica A” (60h, 8ª fase); “Seminário Integrador IV: Profissão Docente - Vivências e Saberes B” (60h, 9ª fase); “Trabalho de Conclusão de Curso A” (60h, 8ª fase); “Trabalho de Conclusão de Curso B” (60h, 9ª fase). No projeto desta IES, consta que as duas disciplinas da 8ª fase, assim como as da 9ª fase, devem ser cursadas conjuntamente em sua respectiva fase, pois as atividades dos TCCs serão apresentadas nos seminários. Nos dois cursos exemplificados, vê-se que, com exceção das primeiras disciplinas, as demais fazem parte das etapas finais da formação em Pedagogia.

No segundo grupo de CPe estão aqueles que concentram todas as disciplinas do eixo pesquisa no final do curso, conforme demonstrado no Quadro 2:

**Quadro 2. Cursos de Pedagogia públicos do Sul do Brasil que se caracterizam por organizar o eixo pesquisa na matriz curricular apenas nas últimas fases, classificados em ordem decrescente das cargas horárias**

UF	CPe estudados – Campus ou turno (ano do PPC)	Carga horária		Quantidade de disciplinas do eixo
		Total do curso	Do eixo pesquisa	
PR	IFPR – Curitiba (2022)	3.200	160	2
RS	UFRGS (2019)	3.255	135	3
RS	IFRS – Farroupilha (2018b)	3.240	132	3
RS	UFFS – Erechim (2009b)	3.285	120	2
SC	UFFS – Chapecó (2019a)	3.435	90	3

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da pesquisa das equipes dos três estados.

Neste grupo, temos apenas uma instituição do Paraná, uma de Santa Catarina e três do Rio Grande do Sul. Localizamos acima dois dos quatro CPe da UFFS; os outros dois estão no Quadro 1. Pode-se afirmar, portanto, que essa instituição se caracteriza por organizar as disciplinas do eixo, total ou majoritariamente, ao final do curso.

Observando o Quadro 2, vemos que a carga horária total das disciplinas de pesquisa não passa de 160 horas, organizadas em duas ou três disciplinas, uma realidade diferente dos outros grupos apresentados. Detalhando a primeira e a última instituição do Quadro 2, encontramos as disciplinas de pesquisa do Curso do IFPR-Curitiba, que totalizam 160 horas de formação: “Metodologias de Pesquisa Pedagógica – TCC I” (80h, 7ª fase) e “Pesquisa Pedagógica – TCC II” (80h, 8ª fase). O CPe da UFFS-Chapecó, mesmo que tenha carga horária total do curso mais elevada (3.435h) se comparado às outras quatro IES e três disciplinas da área da pesquisa, estas juntas totalizam apenas 90 horas. Nesse caso, os componentes curriculares localizados são: “Pesquisa em Educação I” (30h, 8ª fase), “Pesquisa em Educação II” (30h, 9ª fase) e “Pesquisa em Educação III” (30h, 10ª fase). Vê-se que nenhuma dessas últimas trazem no nome a expressão TCC, mas se destinam a essa finalidade, conforme expresso nas respectivas ementas.<sup>23</sup> Neste CPe, não encontramos outras disciplinas introdutórias sobre a pesquisa em educação. Por sua vez, o terceiro grupo que apresentamos é o de Distribuição parcial de disciplinas na matriz curricular. Neste grupo estão aqueles CPe que têm,

---

23. A primeira disciplina citada da UFFS-Chapecó (2019) visa estudar os elementos que constituem um projeto e a produção de uma proposta de pesquisa, e as duas últimas são destinadas a realizá-la, sistematizar a escrita do TCC e apresentá-lo.

**Quadro 3. Cursos de Pedagogia públicos do Sul do Brasil que se caracterizam por organizar as disciplinas do eixo pesquisa com distribuição parcial na matriz curricular, classificados em ordem decrescente das cargas horárias**

UF	CPe estudados – <i>Campus</i> ou turno (ano do PPC)	Carga horária		Quantidade de disciplinas do eixo
		Total do curso	Do eixo pesquisa	
RS	IFRS – Alvorada (2019a)	3.216	365	4
SC	UFSC – Florianópolis (2020)	3.440	345	4
SC	Furb – Blumenau (2016)	3.215	300	4
RS	Furg – Rio Grande (2018)	3.350	300	4
SC	Furb – Ibirama (2019)	3.225	270	4
PR	Unespar – Paranavaí (2018c)	3.400	240	3
RS	UFPel – Noturno (2012)	3.203	238	2
RS	IFRS – Bento Gonçalves (2018a)	3.410	216	4
PR	Unespar – Campo Mourão (2018b)	3.300	210	4
RS	UFPel – diurno (2021)	3.345	210	5
PR	Unespar – Paranaguá (2020)	3.480	180	3
RS	UERGS (2021) <i>Campi:</i> Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga	3.540	180	4

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da pesquisa das equipes dos três estados.

Encontramos aqui uma quantidade um pouco maior de CPe do Rio Grande do Sul. Destacamos que oito das 12 IES acima têm quatro disciplinas de pesquisa ao longo do curso, distribuídas entre fases/anos, mas com intervalos entre si. Assim como os cursos do primeiro grupo, este se caracteriza por cargas horárias maiores para a área de pesquisa: a menor é de 180 horas, diferentemente do grupo anterior, em que a menor é de 90 horas.

O CPe da UERGS é o que apresenta maior carga horária total do curso entre os 46 projetos estudados, mas o mesmo não acontece

com as horas destinadas para pesquisa. Observamos a configuração das disciplinas pelas instituições que mostraram ter a maior e a menor carga horária para a área. As disciplinas de pesquisa presentes na matriz curricular do IFRS-Alvorada (2019) totalizam 365 horas: “Introdução à Pesquisa” (66h, 2ª fase), “Pesquisa em Educação” (66h, 4ª fase), “Práticas Investigativas em Educação I” (83h, 7ª fase) e “Práticas Investigativas em Educação II” (150h, 8ª fase). Na ementa da penúltima disciplina, consta que sua finalidade é a elaboração do projeto de pesquisa, para ser aplicado, sintetizado e apresentado na última citada. No caso do curso da UERGS (2021),<sup>24</sup> as disciplinas identificadas são: “Metodologia de Pesquisa I” (30h, 5ª fase), “Metodologia de Pesquisa II” (30h, 6ª fase), “Trabalho de Conclusão de Curso I” (60h, 7ª fase) e “Trabalho de Conclusão de Curso II” (60h, 8ª fase). Salvo engano, apesar dos nomes diferentes, a leitura prévia das ementas nas duas instituições indica aproximação entre os conteúdos.

Outro caso apresentado no Quadro 3 são os CPe da UFPel (2012, 2021), ofertados no mesmo *campus*, mas em turnos diferentes e com propostas bem distintas. O curso noturno, apesar de não ter TCC no padrão das demais IES, dedica uma carga horária de 238 horas para o eixo pesquisa, com apenas duas disciplinas – “Metodologia da Iniciação ao Estudo e à Pesquisa” (68h, 1ª fase) e “Preparação para Trabalho Final de Curso” (170h, 8ª fase). Neste PPCPe, encontramos a seguinte afirmação:

O Trabalho Final de Curso (TFC) constituir-se-á, dentre outras possibilidades, em um artigo científico-reflexivo elaborado na disciplina de Práticas Educativas IX (Estágio de Docência). Esse trabalho objetiva sintetizar experiências teórico-práticas dos estágios, articuladas às demais experiências vivenciadas em todo percurso formativo das acadêmicas (UFPel-noturno, 2012, p. 22).

O CPe diurno da UFPel (2021, p. 27) oferta cinco disciplinas, que fazem parte do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação (Nepe) e totalizam 210 horas para pesquisa, quais sejam: “Pesquisa em Educação I” (45h, 1ª fase), “Leitura e Produção Textual” (60h, 2ª fase), “Pesquisa em Educação II” (30h, 7ª fase), “Trabalho de Conclusão de Curso I” (30h, 8ª), “Trabalho de Conclusão de Curso II” (45h, 9ª fase). E sobre o TCC, afirma-se:

---

24. O PPCPe desta instituição é o mesmo nos seis *Campi* citados no quadro.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular obrigatória e obedece às normas gerais delineadas no PPP. No Curso de Pedagogia, o TCC compreende a elaboração individual, crítico reflexivo de uma monografia, evidenciando o domínio do tema escolhido e a capacidade de sistematização, mobilização e uso dos conhecimentos construídos ao longo do Curso por seu autor (UFPeI-diurno, 2021, p. 40).

Em síntese, em um dos cursos da UFPeI, o TCC está vinculado ao estágio, e o outro tem características mais próxima aos das demais IES.

Para além do CPe da UFPeI noturno, ainda que não seja de forma predominante, encontramos em outras instituições o vínculo do trabalho final com o estágio ou o incentivo de que esteja articulado ou parta das práticas vividas e observadas neste momento (Furb-Blumenau, 2016; UFSM-noturno, 2019b; UFSM-diurno, 2019a; UFRGS, 2019). Ademais, nos projetos da Unioeste-Francisco Beltrão (2017b); Unicentro, *Campi* Guarapuava, Chopinzinho e Pitanga (extensão) (2017) e IFRS-Vacaria (2019b)<sup>25</sup>, o trabalho final está relacionado aos relatórios ou artigos e socializações de estágios obrigatórios. Em outras palavras, nestes três últimos PPCPe citados, não localizamos menção ao TCC ou disciplinas voltadas a este, como nos demais cursos, mas ficou subentendido que, ao final dos estágios, há um trabalho fundamentado teoricamente, que se caracteriza como um determinado tipo de pesquisa.

No caso do IFRS-Vacaria (2019b, p. 181), encontramos apenas uma vez a expressão “TCC” ao longo de 191 páginas do projeto, da seguinte forma: “Trabalhos de conclusão de curso são considerados como atividades de ensino e como tal deverão contar com um professor orientador para o acompanhamento das atividades”. Na matriz curricular, há uma disciplina que tematiza a pesquisa, chamada “Pesquisa em Educação” (66h, 5ª fase), na qual se afirma como objetivo:

Compreender as particularidades dos processos de pesquisa e produção de conhecimento em Educação, de modo a obter subsídios para a elaboração e execução de projeto de pesquisa na área (IFRS-Vacaria, 2019b, p. 95).

---

25. Esses três CPe não aparecem em nenhum dos quatro grupos apresentados nos quadros, pois não localizamos a pesquisa como eixo central da formação, apesar de haver alguma disciplina que trata da pesquisa e também um trabalho final de estágio.

O quarto e último grupo reúne os CPe que demonstram uma organização curricular do eixo pesquisa com *distribuição permanente/constante*, ou seja, uma formação em todo ou boa parte das fases/anos do curso, por isso a quantidade mais elevada de disciplinas. Salvo engano, este grupo parece ter maior organicidade entre a matriz curricular, a defesa político-pedagógica e a articulação transversal da pesquisa no curso.

Todos os PPCPe expostos no Quadro 4 são dos estados do Paraná (oito cursos) e de Santa Catarina (um curso), a maioria de Universidades Estaduais, com exceção de dois, que são de IFs.

**Quadro 4. Cursos de Pedagogia públicos do Sul do Brasil que se caracterizam pela distribuição permanente/constante das disciplinas do eixo pesquisa na matriz curricular, classificados em ordem decrescente das cargas horárias**

UF	Cpe estudados – <i>Campus</i> ou turno (ano do PPC)	Carga horária		Quantidade de disciplinas do eixo
		Total do curso	Do eixo pesquisa	
PR	Unespar – Apucarana (2018a)	3.400	370	4
PR	IFPR – Palmas (2017a)	3.477	323	6
PR	UEM – Cianorte (2016)	3.200	308	5
PR	UEL (2018)	3.275	300	7
SC	IFC – Abelardo Luz (2017a)	3.395	255	5
PR	IFPR – Pitanga (2017b)	3.235	204	6
PR	Unicentro – Irati, Prudentópolis (extensão) (2020)	3.286	184	3
PR	Unespar – União da Vitória (2018d)	3.270	180	6
PR	Uenp – Cornélio Procópio (2011)	3.200	150	5

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da pesquisa das equipes dos três estados.

As instituições acima, que possuem três, quatro e cinco disciplinas para pesquisa, têm seus CPe organizados em regime anual (Unespar-Apucarana, 2018a; UEM-Cianorte, 2016; Unicentro-Irati/Prudentópolis, 2020). Nesses casos, há uma ou duas disciplinas por ano.

Temos aqui, como aconteceu em outros grupos, dois CPe de uma mesma instituição, agora de *campi* distintos, com cargas horárias e configurações díspares para pesquisa. Na Unespar-Apucarana (2018a), em 370 horas, com organização anual das turmas, as disciplinas do eixo são denominadas de: “Metodologia da Pesquisa Científica” (90h, 1º ano), “Prática de Pesquisa em Educação” (120h, 3º

ano), “Seminário de Orientação de TCC” (60h, 4º ano) e “Trabalho de Conclusão de Curso – TCC” (100h, 4º ano). Por sua vez, as seis disciplinas da Unespar-União da Vitória (2018d), que totalizam pouco menos da metade das horas do outro *campus*, são: “Introdução à Pesquisa” (30h, 1ª fase), “Pesquisa em Educação I” (30h, 2ª fase), “Pesquisa em Educação II” (30h, 5ª fase), “Pesquisa em Educação III” (30h, 6ª fase), “Trabalho de Conclusão de Curso I” (30h, 7ª fase) e “Trabalho de Conclusão de Curso II” (30h, 8ª fase).

A partir dos quatro grupos analisados, vimos que 11 cursos destinam menos de 200 horas para pesquisa, ainda que estas sejam distribuídas de formas diversas entre as instituições. Essa situação nos possibilita questionar: a concentração de componentes ao final do curso e com menor carga horária consegue consolidar o ensino e a aprendizagem da iniciação à pesquisa enquanto produção de ciência? Por outro lado, também é pertinente perguntar: as instituições que têm maior carga horária e uma distribuição processual ao longo do curso conseguem viabilizar maior apropriação teórico-prática dos conhecimentos enquanto produção científica? Para obter essas respostas, para além da carga horária e da distribuição dos componentes ao longo do curso, que nos chamam bastante atenção, são necessários outros dados para análises finais, ainda que já tenhamos alguns indícios.

Para além da exposição feita nos grupos, encontramos um direcionamento das disciplinas de pesquisa para as propostas diferenciadas de CPe, caso dos cursos de Pedagogia Bilíngue Libras-Português (IFSC, 2016); Pedagogia – Indígena Xokleng (Furb-Ibirama, 2019); Pedagogia com ênfase em Educação do Campo (IFC-Abe-lardo Luz, 2017a; Unicentro-Guarapuava/Chopinzinho/Pitanga, 2017). Desses com propostas voltadas para a modalidade de ensino, destacamos o caso das disciplinas da Furb-Ibirama (2019), que demonstram coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2015b), ao focarem em pesquisa e projeto intercultural, culminando no TCC interdisciplinar, com princípios da interculturalidade (Furb-Ibirama, 2019).

Apesar de não termos tabulado este dado e de ele não ser uma característica predominante, cabe-nos mencionar que dezenas das matrizes curriculares analisadas, independentemente dos grupos supracitados, têm parte de sua carga horária de pesquisa feita à distância (EaD) ou com prática como componente curricular (PCC). A questão da EaD em cursos presenciais chama atenção e é um dado preocupante diante de um ce-

nário nacional de predomínio da formação docente totalmente nesta modalidade. Sobre a forma como essas cargas horárias parciais acontecem, fazem-se necessários a retomada dos PPCs e outros tipos de análise.<sup>26</sup>

Também foi possível localizar outras disciplinas que trazem no nome “pesquisa”, tais como: “Pesquisa e Prática Pedagógica I-III” (UEPG, 2011), “Pesquisa e Prática em Educação I-III” (Unespar-Paranaguá, 2020), “Pesquisa e Processos Educativos” (IFC, todos os *campi*), “Prática de ensino e pesquisa sob forma de estágio supervisionado I-III” (Unioeste-Francisco Beltrão, 2017b) e “Seminários de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Sepec) I-VII” (UFFS-Realeza, 2022)<sup>27</sup>. Essas disciplinas não dizem respeito diretamente à área, mas parecem se configurar como método de ensino na formação docente e estimulam o desenvolvimento das habilidades investigativas que se busca desenvolver nos(as) licenciandos(as). Vão ao encontro da defesa da pesquisa como princípio educativo, anunciada por alguns cursos e indicada anteriormente como uma das tendências de sentido da pesquisa.

Para além do exposto, frequentemente há ainda outras disciplinas, algumas delas até anunciadas como parte do eixo/bloco de pesquisa, voltadas à leitura e escrita da produção acadêmica, mas com denominações variadas: “Itinerários Científicos”, “Produção Textual Acadêmica”, “Leitura e Produção Textual: Princípios Básicos”, “Escrita Acadêmica e Questões Instrumentais”, etc.

Por fim, registramos outro aspecto recorrente entre as IES estudadas, que é a valorização e validação de horas em atividades complementares das práticas de pesquisa dos(as) estudantes, realizadas em espaços formativos diversos ao longo do curso, como a iniciação científica, pesquisa em projetos de extensão, entre outras.

## Considerações finais

Abordamos, ao longo deste capítulo, a necessidade de ensinar o(a) licenciando(a) a viver o processo da pesquisa e convidá-lo(a) a se fazer presente no processo científico, de forma crítica, com “sólida formação teórica” e política, a fim de transformar o currículo, as práticas, o ensino

---

26. Sobre a fábrica de formação e certificação docente no Brasil via modalidade EaD, após os anos 2000 e de vínculo estreito com os interesses do mercado, inclusive o sentido do projeto formativo para o capital, recomendamos a leitura do livro *Desventuras dos professores na formação para o capital*, de Evangelista *et al.* (2019).

27. Todas estão como componente curricular obrigatório.

e a extensão. Isso significa que os componentes curriculares de pesquisa, nos cursos de formação, têm o desafio de advogar em suas ementas e planejamentos, além dos fundamentos teóricos e métodos, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, na relação com as problemáticas advindas das práticas sociais e pedagógicas, dos estudos/observações, da coleta de dados de outros componentes curriculares e também dos estágios curriculares supervisionados – ainda que não exclusivamente.

A pesquisa nos CPe, como ciência da educação, não se exime de uma construção fundamental, que problematiza, evidencia e, cientificamente, aponta resoluções, quando possíveis, para o pensar e o fazer pedagógicos na docência e para a atuação de pedagogos(as) em espaços escolares ou não escolares.

A pesquisa nos CPe é resultado do processo histórico de luta da pauta dos(as) educadores(as) desde o final da década de 1970, fundamental para avanços na existência de diferentes componentes curriculares, na sua organização e carga horária nas matrizes dos cursos, bem como nas concepções de pesquisa e sua articulação com as práticas sociais pedagógicas, como elementos fundantes do processo científico. Contribuí, pelo menos em parte, para a superação da fragmentação entre teoria e prática, bem como do trabalho entre os que “pensam” e os que “executam”; e ainda, para a transformação de processos educativos comprometidos com a superação das desigualdades sociais. Todavia, não obstante os esforços empreendidos nesta investigação, fazem-se necessários mais elementos, para que possamos evidenciar como essas concepções se materializam nos cursos.

Ainda que se reconheçam todas as dificuldades nos CPe, em relação à disponibilidade de recursos financeiros públicos, à sobrecarga de trabalho dos(as) docentes, à falta de tempo dos(das) estudantes, à ausência de materiais, entre outros, o *lugar e a importância* da pesquisa nos cursos, tanto como componente curricular quanto como iniciação científica, são inegáveis, mas não justificam a reconfiguração do seu sentido, reduzida a uma lógica pragmática na formação docente.

Indicamos que há um consenso entre os CPe do Sul no tocante ao fato de que a pesquisa se constitui em eixo formativo e foi incorporada aos PPCPe, com espaços diversos nas matrizes curriculares. Dessa forma, podemos afirmar que as IES em questão aderiram às determinações das DCNP, das diretrizes para formação de professores de 2015 e se aproximam explicitamente às diretrizes de 2019 (Brasil, 2006; 2019). Por exemplo, em alguns cursos, a pesquisa aparece como

ferramenta dos(as) docentes, como habilidades e competências da prática, vinculadas às concepções pragmáticas da categoria pesquisa.

Outra observação geral trata de certa padronização dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de pesquisa. Pela quantidade de disciplinas diversas entre as IES, percebemos que, comumente, segue-se o seguinte percurso: inicia-se com uma discussão introdutória à produção acadêmica e às normatizações dos trabalhos; posteriormente, discussões teórico-metodológicas sobre as pesquisas e a organização do projeto de pesquisa; produção de um projeto individual; implementação da pesquisa com coleta e análise da empiria, assim como produção escrita do TCC; e, por fim, apresentação pública do trabalho. Cabem aprofundamentos futuros das ementas, para poder captar quais concepções epistemológicas, quais ênfases teóricas são priorizadas e quais referências são utilizadas como bibliografia básica. Também demonstramos que nem sempre as disciplinas expressam no seu nome e de forma clara o conteúdo ou sua finalidade, tendo às vezes nomes mais genéricos.

Cumpre-nos esclarecer que, dependendo do sentido atribuído e da organização, pode-se colocar em risco a Pedagogia como ciência da educação e fazer científico, bem como sua capacidade de produzir conhecimento com sólida base teórica e comprometimento político-pedagógico e social, empenhado com a transformação social. Em outras palavras, diante das políticas de formação docente pragmáticas que têm vigorado nos últimos anos, da falta de qualidade da formação de professores(as) e da precariedade das condições de trabalho no chão da escola, há uma tendência dessa pesquisa da/para prática se reduzir à coleta de informações e se transformar em uma estratégia de responsabilização dos(as) docentes para com a busca de soluções para os problemas da escola e dos limites da profissão – como se fosse possível resolvê-los no âmbito individual do(a) docente. Isso caracteriza o que Triches (2016, p. 162) chamou de “pesquisa como um instrumento de autoajuda” do(a) docente e do(a) gestor “na busca de soluções para problemas encontrados no dia a dia, ou seja, de uma perspectiva pragmática e utilitarista”.

## Referências

II ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (Conarcfe). Coleção de textos. Belo Horizonte, 1986. Disponível em: <https://bit.ly/4drMVZJ>. Acesso em: 19 maio 2024.

V ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (Conarcfe). Coleção de textos. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/4fM9NVA>. Acesso em: 19 maio 2024.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da Pesquisa na formação na prática dos professores**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 55-70.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Documento Orientador do XXI Encontro Nacional da Anfope “Por Uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”**. Brasília: Anfope, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3WOT4rV>. Acesso em: 19 maio 2024.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 29.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 13 dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/46N581B>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 3, de 3 de abril de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 19, 11 abr. 2006a. Disponível em: <https://bit.ly/4cKyZct>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/3WRK0IY>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NYoiwZ>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 103-106, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4djo3DJ>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3yHC7HU>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3KgscMf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Ujw0j8>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11-12, 8 jan. 2015b. Disponível em: <https://bit.ly/3WRK0IY>. Acesso em: 20 mar. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008.

EVANGELISTA, Olinda; *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. [E-book]1. ed. Campinas: Papirus, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Abelardo Luz. **Projeto Político-Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Abelardo Luz: IFC, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Blumenau. **Projeto Político-Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Blumenau: IFC, 2017b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Camboriú*. **Projeto Político-Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Camboriú: IFC, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Rio do Sul*. **Projeto Político-Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rio do Sul: IFC, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Videira*. **Projeto Político-Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Videira: IFC, 2017c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. *Campus Palhoça*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Palhoça: IFSC, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. *Campus Curitiba*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Curitiba: IFPR, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. *Campus Palmas*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Palmas: IFPR, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. *Campus Pitanga*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Pitanga: IFPR, 2017b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Bento Gonçalves*. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Farroupilha*. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Farroupilha: IFRS, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Alvorada*. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Alvorada: IFRS, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Vacaria*. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2019b.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/46LDZw1>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da Pesquisa na formação na prática dos professores**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 27-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da Pesquisa na formação na prática dos professores**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 55-70.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3Au56Q7>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, Adriana R. de J.; GONÇALVES, José A.; RODRIGUES, Samuel de O. O método dialético na pesquisa em educação: uma compreensão crítica da realidade educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 60, p. 68-90, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4fNSUty>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

SCHEIBE, Leda. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abril. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/4cyRi3Y>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3M64sLf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TRICHES, Jocemara. **A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. 2016. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://bit.ly/3X7jSFc>. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Londrina: UEL, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Campus* Cianorte. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Cianorte: UEM, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Campus* Maringá. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Maringá: UEM, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA. *Campus* Florianópolis. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis: UDESC, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Campi* Guarapuava, Chopinzinho e Pitanga (extensão). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Guarapuava: Unicentro, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Campi* Irati e Prudentópolis (extensão). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Irati: Unicentro, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Campus* Cornélio Procópio. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Cornélio Procópio: Uenp, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Campus* Jacarezinho. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Jacarezinho: Uenp, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Cascavel. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cascavel: Unioeste, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Foz do Iguaçu. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. *Campus* Francisco Beltrão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2017b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Apucarana. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Apucarana: Unespar, 2018a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Campo Morão. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Campo Mourão: Unespar, 2018b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Paranaguá. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Paranaguá: Unespar, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* Paranavaí. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Paranavaí: Unespar, 2018c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Campus* União da Vitória. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. União da Vitória: Unespar, 2018d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campi* Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula e São Luiz Gonzaga. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Alegrete: Uergs, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus* Chapecó. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Chapecó: UFFS, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus* Erechim. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Erechim: UFFS, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus* Laranjeiras do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Campus* Realeza. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Realeza: UFFS, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Turno Diurno. Pelotas: UFPel, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Turno Noturno. Pelotas: UFPel, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* Florianópolis. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Florianópolis: UFSC, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Campus* de Santa Maria. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Turma do Diurno. Santa Maria: UFSM, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Campus* de Santa Maria. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Turma do Noturno. Santa Maria: UFSM, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Campus* Jaguarão. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bagé: Unipampa, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Campus* Curitiba. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Curitiba: UFPR, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *Campus* Carreiro. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Rio Grande: Furg, 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. *Campus* Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau: Furb, 2016.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. *Campus* Ibirama. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau: Furb, 2019.

## CAPÍTULO 8

# SENTIDOS DE TRABALHO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NA REGIÃO SUL DO BRASIL<sup>28</sup>

*Graziella de Camargo da Costa*

*Luiza da Silva Braido*

*Liliana Soares Ferreira*

*João Francisco Lopes de Lima*

### **Introdução**

O presente texto, objetivando contribuir para que se elabore uma episteme da Pedagogia capaz de tornar a área e o curso de Pedagogia (CPe) menos imprecisos, sistematiza estudos e reflexões acerca da categoria “trabalho” nos CPe do Sul do Brasil. Concebe-se que o projeto pedagógico do curso, configurado com base na Resolução nº 1/2006 e na Resolução nº 2/2019 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), contém ou deveria conter as orientações para o “trabalho” a ser realizado pelas(os) egressas(os). Acaba-se por defender que, epistemologicamente, o CPe seria coerente com a noção de Ciência da Educação, caso enfatizasse o trabalho pedagógico como noção central e articuladora da formação profissional.

Assim, a temática abordada é o trabalho, tal como descrito nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CPe, em palavras que designam o quefazer profissional após a conclusão da graduação. Tal recorte temático se justifica por sua importância fundamental para revelar quais os sentidos de Pedagogia são privilegiados, elemento central nos cursos analisados. Dependendo da escolha desses sentidos, chega-se à compreensão da noção de Pedagogia divulgada nos cursos da área.

---

28. Uma versão deste texto foi publicada em: Costa, Graziella de Camargo da; Braido, Luiza da Silva; Ferreira, Liliana Soares; Lima, João Francisco Lopes de. Sentidos de trabalho nos projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia na Região Sul do Brasil. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, ano VI, v. 18, n. 53, p. 710-730, 2024.

Considerada a temática selecionada e o objetivo do texto, está se contribuindo para a realização do projeto de pesquisa *Os Cursos de Pedagogia nas IES Brasileiras: análises das dimensões teórico-científicas e prático-organizacionais*, institucionalizado na Universidade de Brasília (UnB), proposto pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento em Pesquisa (CNPq). Como recorte, buscou-se analisar os PPPs de CPe de Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná, em busca de evidências da inclusão ou ausência da noção de trabalho pedagógico, para então concluir sobre o estágio atual das propostas, no que tange a uma base que alicerce a educação para o trabalho das pedagogas(os).

A perspectiva teórico-metodológica selecionada, de caráter dialético, foi a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS). Por meio desse fundamento, realizou-se uma análise discursiva nos PPPs, objetivando descrever os sentidos de trabalho das(os) pedagogas(os) previstos nos CPe da Região Sul. Descrito em seção a seguir, esse fundamento teórico-metodológico permitiu-nos descrever, comparar, cotejar e interpretar os sentidos com base em análise documental e pesquisa bibliográfica.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo e documental, estruturado da seguinte maneira: além da introdução e das considerações finais, conta com revisão da literatura, roteiro metodológico, análise e discussão.

## **Revisão da literatura**

O CPe no Brasil é recente. Em 2024, completou 85 anos. Foi criado como bacharelado, por meio da Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que determinou três anos de Pedagogia mais um de Didática, com a oportunidade de que egressas(os) pudessem trabalhar como professoras(es). A organização do curso, então, ocorreu pelo que ficou conhecido como “modelo 3 + 1”. Esse modelo formativo tinha como finalidade “[...] preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal [...]” (Brasil, 1939). Naquela época, o currículo do curso caracterizava-se, entretanto, de modo geral, por destinar-se à educação do “[...] bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor” (Saviani, 2004, p. 118).

Do mesmo modo, o curso objetivava dar continuidade ao processo educativo dos(as) professoras(es), tendo em vista que o Curso Normal, até então o *locus* deste processo, havia se expandido no país. O CPe é proposto como bacharelado, com a possibilidade de acréscimo de um ano de estudos de Didática. Juntamente com a criação do curso, o mesmo decreto-lei implementou a Faculdade Nacional de Filosofia, com diversas seções: Filosofia, Ciências, Letras, cada qual com vários cursos em cada uma, e Pedagogia, com uma graduação homônima e uma seção especial de Didática, também com o mesmo nome (Brasil, 1939). Esse modelo de formação de pedagogas(os) perdura até 1969, quando é reconfigurado, logo após a Reforma Universitária estabelecida pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. O Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, e a Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), reorganizam o CPe como licenciatura e definem os componentes curriculares a serem observados no percurso formativo.

Já nesse momento histórico, sobressaíam debates sobre qual a orientação científica do curso. Autores como Pimenta e Severo (2021, p. 10) descrevem o quanto tais debates marcam a historicidade do CPe:

são traços que caracterizam essas interlocuções a defesa do caráter científico da Pedagogia e a sua condição de saber especializado sobre a educação. Em consequência, enfocam o curso de Pedagogia como lócus da formação de pedagogos(as) com status profissional específico, dentro e fora das escolas, cujo perfil engloba saberes e habilidades necessárias para a ação educativa, visando o desenvolvimento humano e social sob finalidades emancipatórias.

Nos anos seguintes, formatado como licenciatura, o CPe, no balanço dos movimentos sociais, políticos, culturais e econômicos do Brasil, reformulou-se. Em acordo com as demandas do mundo do trabalho, assumiu, inicialmente, o bacharelado, do qual saíam profissionais para o trabalho de professoras(es). A partir de 1969, mesmo com a adoção do modelo de licenciatura, o curso mantém a imprecisão. A formação de professoras(es) continua direcionada ao Curso Normal, posteriormente substituído pelo Curso de Magistério e novamente vigente na década de 1990, como já ocorria no modelo anterior. A formação de técnicas(os) em Educação passa a ter uma nova roupagem com a adoção do modelo das habilitações pedagógicas em Administração, Supervisão, Inspeção Escolar e Orientação Educacional (Brasil, 1969). Na prática, ocorre a

oferta de maior especialização, que, mesmo projetada somente como licenciatura, privilegia a formação de pedagogos(os) especialistas.

Vale dizer, nessa configuração, apesar de ser designado como licenciatura, o CPe não coloca a docência como ênfase formativa, já que privilegia a formação do “especialista em educação”, que trabalhará conforme diferentes habilitações pedagógicas. Sendo uma licenciatura, destaca-se que

a habilitação para a docência das matérias pedagógicas do Curso Normal, antes obtida como complementação ao bacharelado, passa a ser facultada a todos os egressos como parte inerente ao processo formativo (Lima; Carvalho, 2024, p. 7).

Já a “Didática, que no modelo anterior funcionava como uma seção específica, passa a figurar como uma disciplina do curso de oferta obrigatória” (Lima; Carvalho, 2024, p. 8).

O que se destaca é que, mesmo nas décadas de 1980 e 1990, em meio a amplos debates sobre a educação dos(as) profissionais, “[...] as imprecisões se acirraram, indicando que o curso estava à mercê das decisões externas à sua própria autoconcriação” (Ferreira, 2022, p. 642). Ou seja, não se percebe, nessa historicidade, a predominância de “[...] uma episteme que sustentasse sua característica ao ponto de lhe garantir um lugar” (Ferreira, 2022, p. 642) e, em consequência, uma imagem social precisa, prevalecendo o privilégio da qualificação funcional de trabalhadoras(es) para atender a uma demanda da expansão dos sistemas de ensino.

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, implementadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, centralizam o CPe no conceito de docência. No documento, docência é a designação do trabalho de

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

O fragmento acima emprega uma noção ampliada de docência, que considera o ensino, mas não se restringe a ele. É apresentada como uma prática social que se sucede no âmbito de múltiplas relações, ocorrendo na interface com diversas ordens de conhecimentos e de valores, marcando uma perspectiva necessária de pluralidade de abordagens nesta intencionalidade. Tal determinação pressupõe elementos que fundamentam os PPPs dos cursos na área da Pedagogia em todo o país.

Desde que a referida resolução passou a vigorar, constituíram-se cursos que formam as(os) professoras(es) da infância, do Ensino Médio e do Curso Normal, além de profissionais que trabalham com o pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, “[...] bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006). No entanto, essa caracterização se complementa com uma exposição também ampliada de trabalho da(o) egressa(o) do CPe, quando afirma: “[...] as atividades docentes *também* compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006, grifo nosso).

Desse modo, preserva a centralidade da docência como fundamento do curso, por ser uma licenciatura e, ao mesmo tempo, projeta outras possibilidades de trabalho dos(as) pedagogas(os) igualmente fundamentadas na inserção desta “docência ampliada”. Em decorrência, os CPe assumiram, desde 2006, uma de suas alternativas, excluindo as de anos anteriores, relativas à formação de especialistas em Educação. Libâneo (2010) aponta como distintos o trabalho como pedagoga(o) docente e o trabalho como pedagoga(o) especialista, que requerem conhecimentos específicos para cada situação, ainda que, entretanto, tal escolha, plena de sentidos atinentes ao mundo do trabalho, não tenha resolvido as imprecisões perceptíveis na historicidade do curso no Brasil, quais sejam, entre outras: qual o objeto central do CPe? Quais suas bases epistêmicas? Qual a opção adequada ao contexto educacional do país: bacharelado ou licenciatura? Igualmente, não esclareceu como abordar, em sua proposta, o trabalho pedagógico, compreendido como o trabalho das(os) professoras(es) (Ferreira, 2017, 2018). Vale dizer: indica-se que o trabalho de professoras(es) e de pedagogas(os), entendido como trabalho pedagógico, pressupõe

[...] selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, *só possa ser entendido como trabalho pedagógico*, imerso em um

contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (Ferreira, 2018, p. 605, grifo nosso).

O modelo vigente, como já destacado, que enfatiza a docência como finalidade formativa, deriva da implementação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nessa nova configuração, ao contrário do modelo anterior, é a formação dos aspectos atinentes ao trabalho da(o) pedagoga(o) especialista que é secundarizada e eclipsada pela noção ampliada de docência, considerada como premissa para esse trabalho.

Ao longo da historicidade do CPe no país, observam-se imprecisões quanto à sua real intencionalidade. Como tal, há dificuldade em afirmar qual a centralidade da proposta pedagógica do curso, o que corrobora a necessidade de análise dos sentidos de trabalho pedagógico evidenciados nos PPPs que orientam os cursos, porque

si la pedagogía es consciente de su labor en cuanto a la indagación del asunto educativo, no puede someterse aceptando y afirmando un carácter unidimensional de la educación; no puede adaptarse a la pérdida de las partes que le dan sentido. Cuidar de la educación implica enarbolar y procurar el ímpetu humano de formación; el deseo de hacer, saber, conocer, crear, practicar, pensar, expresar, compartir, rememorar, jugar, convivir; deseos que surgen por el contacto no solo con las cosas y las personas inmediatas, sino también con los acontecimientos pasados; con las obras humanas legadas; con otros tiempos, lugares y pensamientos (Malamud; Reyes, 2023).

Sem clareza quanto à centralidade conceitual, em busca de uma episteme clara que lhe sustente, o CPe chega ao presente e é ofertado em todo o país. Para fins deste estudo, foram selecionados como amostra os da Região Sul, em instituições públicas e na modalidade presencial, entendidos como representativos da realidade dos demais cursos brasileiros.

## Roteiro metodológico

O estudo cujos dados são sistematizados neste texto foi realizado nos anos de 2023 e 2024, tendo por fundamento teórico-metodológico a AMS. Trata-se de um fundamento para a pesquisa em educação criado pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, institucionalizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entende-se que um fundamento estabelece os princípios teóricos que orientam o estudo. Nesse sentido, a AMS tem por suposto a noção de discurso proveniente da Análise de Discursos francesa e a noção de trabalho conforme a obra marxiana. Os sujeitos – no caso em estudo, os integrantes das comunidades dos CPe – produzem seus projetos pedagógicos, que sistematizam os discursos orientadores dos cursos. Entre esses discursos, despertaram o interesse como *corpus* de análise os referentes ao trabalho de pedagogas e pedagogos. Por sua vez, os discursos são compostos por sentidos, compreensões ainda não estabilizadas que, por essa razão, mantêm-se em movimento.

Como perspectiva metodológica, a AMS, considerando os movimentos de sentidos, consiste em uma análise discursiva dos dados produzidos, cujo objetivo é entendê-los como manifestações dos sujeitos marcadas por características determinadas pelo lugar que estes ocupam no plano social. Os discursos são elaborações, portanto contêm elementos dos coletivos aos quais pertencem os sujeitos e marcas de suas posições sociais. Desse modo, como método,

a AMS alia interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros. O ir e vir ao texto, a leitura recorrente, atividade intensa dos leitores/pesquisadores é auxiliada pela elaboração de instrumentos de análise, tais como tabelas, sínteses, esquemas, desenhos, quadros etc. Nestes instrumentos vai-se compondo uma leitura aprofundada, na qual os sentidos se evidenciam como resultados da análise. Parte-se, então, para sínteses, ou seja, agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado (Ferreira; Braido; Toni, 2020, p. 4).

Operativamente, quanto à produção de dados, foram tomadas como fontes primárias os PPPs de cada CPe. Iniciou-se pela leitura, em três âmbitos convergentes: a) das políticas educacionais para o

CPe no país, na atualidade; b) dos PPPs dos CPe presenciais de IES públicas da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul); c) de textos de outros autores que abordam a Pedagogia. Essa leitura partiu da decodificação, para conhecer os argumentos, selecionando sentidos conforme os descritores determinados para o estudo: trabalho, prática e práxis (categorias explicadas a seguir).

Uma segunda fase do estudo consistiu na organização desses sentidos em tabelas, as quais contêm elementos localizados nas bases dos argumentos que compõem este texto, conforme as categorias e os sentidos lidos, suas reincidências, diferenças e aproximações.

Somente, então, passa-se à etapa da sistematização, momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido. Portanto, há um rigor científico evidenciado não como limitador da autonomia e capacidade criativa dos pesquisadores, mas como elemento-guia para que se amparem no intuito de manterem-se atentos à problematização que deu origem ao estudo (Ferreira; Braido; Toni, 2020, p. 4).

Quanto à análise dos dados: “a proposta da AMS, opera num permanente ir e vir aos textos, de modo a comparar, organizar, cotejar e sistematizar os discursos com o apoio de instrumentos diversos” (Martins; Corrêa; Ferreira, 2024, p. 149). Trata-se de um estudo do discurso, a partir dos sentidos, o que exige

[...] transitar de modo dinâmico entre a) aprofundar a leitura para buscar e evidenciar os sentidos do texto; b) construir sínteses que expressem as semelhanças, diferenças, aproximações e conflitos entre os sentidos, ao passo em que se tornam significados e; c) sistematizar elaborando argumentação sobre as sínteses descobertas nos momentos anteriores, construindo assim outro(s) sentido(s) possíveis.

Tal organização oportunizou a visualização dos sentidos em sua horizontalidade, como evidências do discurso. Todavia, após isso, foi necessário retornar aos textos originais, para visualizar também a verticalidade, ou seja, os sentidos referendados pela proposta argumentativa original. Enfatiza-se que, por se tratar de sentidos, são elementos provisórios e que se alteram de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Destaca-se ainda que, ao iniciar o estudo, realizou-se busca sobre trabalho pedagógico e Pedagogia no Catálogo de Dissertações e Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Isoladamente, foram encontradas centenas de trabalhos de pesquisa. Todavia, com os sentidos atrelados e visando articular a noção de trabalho pedagógico evidenciada nos PPPs dos CPe, não se encontrou nenhum trabalho registrado. Com isso, acredita-se ser um trabalho original quanto à temática.

## **Análise e discussão**

### ***Os cursos de Pedagogia na Região Sul: dados e contextos***

A seguir, compilam-se dados de criação dos cursos mais antigos de Pedagogia presenciais nas IES públicas da Região Sul. De certo modo, por assim serem, tornaram-se referências como propostas de Pedagogia para todo o estado e quiçá para a região, na medida em que formam as(os) pedagogas(os) que assumirão o cenário educacional doravante.

No Paraná, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o curso foi criado em 1939, alterando o Departamento de Pedagogia que já funcionava nesta instituição. Durante os anos de 1960, houve a implementação de diversos CPe no estado: na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O CPe da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste) foi implantado em 1970. Em 1972, foi a vez da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E em 1974, foram criados quatro cursos na Universidade do Centro-Oeste (Unicentro).

No ano de 1960, deu-se a criação do CPe em Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Em 1968, a Universidade Regional de Blumenau (Furb) inaugura seu CPe. No ano de 2010, foram criados cursos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

No Rio Grande do Sul também existiam Cursos Normais nos Institutos Educacionais que formavam professoras(es) para a escola primária. Para atender a esse público no ensino superior, em 1942, foi

criado o CPe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), considerado o mais antigo do estado. Somente em 1970 se deu a implementação do CPe da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, esta IES conta com três cursos na área: o diurno, o noturno e na modalidade EaD, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por sua vez, iniciou o primeiro CPe em 1978. E sua cidade vizinha, Rio Grande, por meio da Fundação Universidade de Rio Grande (Furg), iniciou o curso na área em 1998.

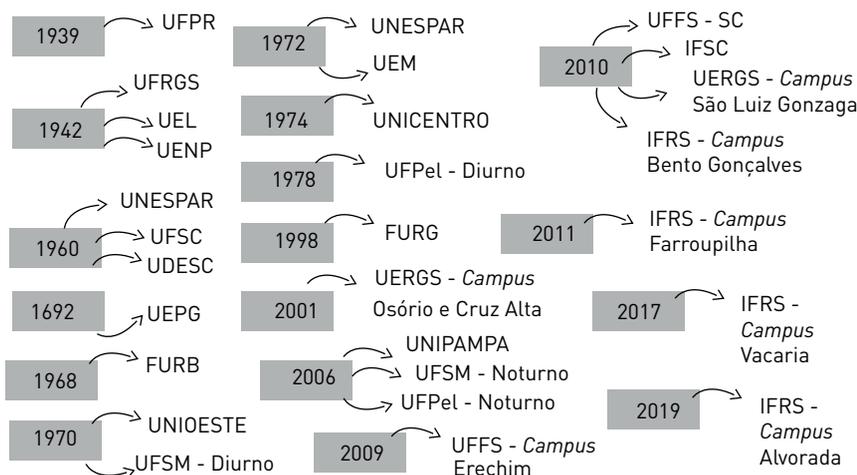
No final do século passado, outros CPe foram implementados no território gaúcho, em instituições públicas, comunitárias e particulares. Dentre as IES públicas, citam-se: a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), *Campus Cruz Alta* e *Campus Osório*, em 2001; *Campus Alegrete*, *Campus São Francisco de Paula* e *Campus Bagé*, em 2002. Em 2006, houve a criação de três cursos na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), na UFPel e na UFSM, cursos noturnos. Em 2009, foi criado um CPe no *Campus* de Erechim, da Universidade Fronteira Sul (UFFS), que tem sua Reitoria em Santa Catarina. O CPe da UERGS, *Campus São Luiz Gonzaga*, foi criado no ano de 2010, assim como o curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Bento Gonçalves*. Os cursos mais recentes são do IFRS, *Campus Farroupilha*, em 2011; *Campus Vacaria*, de 2017; e *Campus Alvorada*, no ano de 2019.

Uma análise histórica e social desses momentos de criação dos primeiros cursos identifica três diferentes contextos: a) o período de democratização, da instituição do Regime Civil-Militar (1964-1985) até o início do período de redemocratização, que imprimiu determinadas exigências tanto organizacionais quanto curriculares para os cursos; b) acompanhamento do processo de inserção de tecnologias importadas de outros países, especialmente dos Estados Unidos, que contribuíram para a implementação da indústria nesses estados, demandando uma educação que acompanhasse esse estágio econômico; c) acesso a diferentes concepções de Educação, com aprofundamento dos estudos sobre as propostas comportamentalistas, as propostas e críticas e a compreensão da Pedagogia Tradicional. A perspectiva crítica abrange os estudos de Paulo Freire e de tantos outros teóricos que, da década de 1960 em diante, descortinaram possibilidades para um planejamento da educação diferenciado do modelo pragmático da Escola Nova e dos adeptos incondicionais da Pedagogia Tradicional, com destaque para as instituições educacionais católicas. Esses aspectos se inscrevem

numa complexa combinação de fatores, que deram as condições para que o Ensino Superior se expandisse e os CPe se tornassem acessíveis a uma maior quantidade de interessados(as) pela profissão.

Registra-se essa progressão na oferta de cursos na Região Sul por meio da seguinte figura:

**Figura 1. Ano de criação dos cursos de Pedagogia presenciais de IES públicas na Região Sul do Brasil**



Fonte: Costa *et al.* (2024).

Em termos do processo de criação e implementação dos CPe presenciais em IES públicas na Região Sul, esta é a gênese selecionada. Tal elaboração contribui para que se perceba que os cursos foram criados em lugares com características econômicas e sociais diferentes – ainda que todas se localizem no Brasil – e implementados em tempos diferenciados, mas organizados pelas mesmas perspectivas legais, quais sejam: a) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN); b) a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil); c) a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais); d) a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Base Nacional Curricular Comum, cujo artigo 17 determina adaptação dos currículos dos cursos de formação de professores à BNCC); e) a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC - Formação); f) a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica).

A proposição de um curso pressupõe um PPP atualizado periodicamente, em acordo com as políticas educacionais e que descreva seu planejamento e suas estratégias pedagógicas e curriculares. Esse projeto tem por objetivo também anunciar os princípios teóricos estruturantes da proposta, entre os quais a descrição do trabalho de suas(seus) egressas(os). Por essa razão, buscou-se nos PPP dos CPe de IES públicas da Região Sul do Brasil indicações sobre o modo como descrevem o trabalho das(os) profissionais na área. A seguir, apresentam-se os dados e as análises dos sentidos de trabalho decorrentes desse processo investigativo.

### ***Análise dos dados produzidos: sentidos sobre a produção das pedagogas e dos pedagogos***

Nos PPPs analisados, encontraram-se diversas denominações para o trabalho de pedagogas(os). Essa é uma evidência recorrente quando se aplicam expressões como se fossem sinônimos: prática pedagógica, prática docente, trabalho docente, prática educativa, etc. Entretanto, entende-se que a escolha por uma dessas expressões aponta certa perspectiva teórica. A fim de esclarecer como se leem essas diferenças conceituais que passarão à análise, na continuidade do texto, elaborou-se o Quadro 1, disposto abaixo.

Longe de serem meras substituições ou sinônimos, esses termos contêm em si determinações para que se caracterize o trabalho de pedagogas(os). Portanto, defende-se que não se substituem, ao contrário, são escolhas feitas mediante perspectivas teóricas claramente expressas. Poder-se-ia incluir outras expressões também largamente aplicadas quando há intenção de abordar o trabalho realizado pelas(os) pedagogas(os), como, por exemplo: prática pedagógica, prática educativa, trabalho docente etc. Como anunciado, para fins dessa produção, escolheu-se pesquisar núcleos de sentidos, quais sejam: trabalho, prática e práxis, defendendo o trabalho pedagógico como uma potente categoria/conceito para descrevê-lo.

**Quadro 1. Sentidos de trabalho, prática, *práxis* e trabalho pedagógico que orientaram o estudo (continuação)**

Categoria	Descrição	
Trabalho	<p>“Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 1985, p. 50).</p>	<p>“[...] como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social. É, como a linguagem e a sociabilidade, uma categoria que se opera no interior do ser: ao mesmo tempo em que transforma a relação metabólica entre homem e natureza e, num patamar superior, entre os próprios seres sociais, autotransforma o próprio homem e a sua natureza humana” (Antunes, 2005, p. 145-146).</p>
Prática	<p>“O homem comum e corrente se considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem, principalmente por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas, essa significação prática se lhe apresenta como imanente às coisas; ou seja, apresentando-as nelas, independente dos atos humanos que lhes conferem tal significação” (Vázquez, 2003, p. 11).</p>	<p>“A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, por sua vez, uma prática que não existe ainda e, dessa maneira, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. [...] A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma <i>práxis</i> humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela” (Vázquez, 2003, p. 256-257).</p>

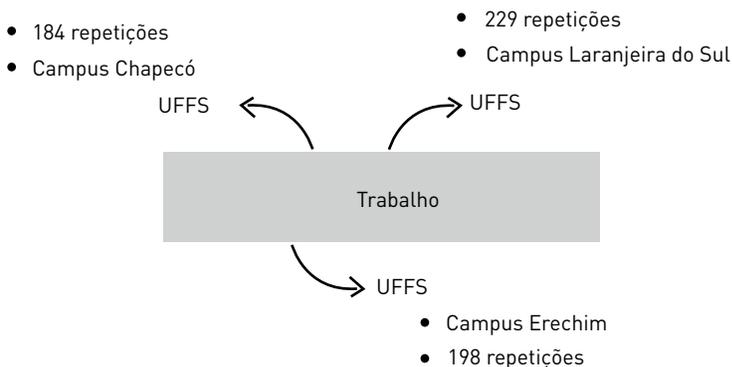
<p><i>Práxis</i></p>	<p>“A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior. A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional” (Marx, 2007, p. 28).</p>	<p>“[...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática” (Vázquez, 2003, p. 208).          “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (Konder, 1992, p. 115).</p>
<p>Trabalho Pedagógico</p>	<p>“Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (Ferreira, 2010, on-line).</p>	<p>“Acredita-se que a linguagem é condição para a produção dos sentidos acerca do mundo. Portanto, o trabalho pedagógico é todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim” (Ferreira, 2018, p. 604-605).</p>

Fonte: Adaptado de Camargo, Braido e Ferreira; Lima (2024).

Iniciou-se pelo estudo do descritor “trabalho”. Esta é uma categoria fundamental para quaisquer análises do que produzem pedagogas(os), pois as categorias anteriormente citadas estão relacionadas a essa centralidade temática.

A Figura 2 representa a análise do descritor “trabalho”. Ressalta-se que o fundo dos descritores terá duas cores, cinza e preto, respectivamente os com maiores e menores índices de repetição dos descritores. A maior quantidade da categoria “trabalho” ocorre nos PPPs da UFFS, universidade que conta com *campi* em todos os estados analisados, cada qual organizado por um projeto pedagógico diferente.

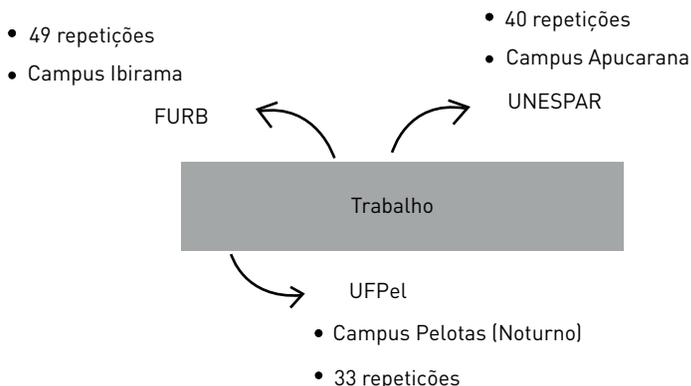
**Figura 2. Maior índice de repetição do termo “trabalho” nos PPPs dos CPe presenciais de IES públicas da Região Sul**



Fonte: Costa *et al.* (2024).

Na Figura 3, sobre o descritor “trabalho”, observa-se que a UFPel - *Campus Pelotas* (noturno) é o local em cujo PPP menos aparece esse descritor, 33 vezes. Em Santa Catarina, o PPP da Furb - *Campus Ibirama* contém 49 repetições.

**Figura 3. Menor índice de repetição do termo “trabalho” nos PPPs dos CPe presenciais de IES públicas da Região Sul**

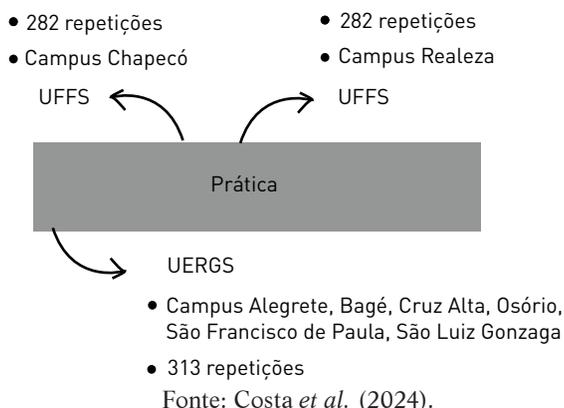


Fonte: Costa *et al.* (2024).

Na análise do descritor “prática”, o PPP da UFFS também anuncia maior quantidade de repetição nos estados de Santa Catarina e Paraná, como demonstra a Figura 4. Na UFFS - *Campus* Chapecó, o termo está relacionado com a “[...] prática de ensinar e de aprender” (UFFS, 2022, p. 30). No PPP da UFFS - *Campus* Realeza, constatou-se o mesmo sentido, demarcado na mesma página, demonstrando que existe a possibilidade de esta parte do projeto pedagógico conter um texto padrão para todos os *campi* e estados em que a IES está inserida.

Por sua vez, a UERGS utiliza o mesmo PPP nos seis *campi*, o que justifica o maior índice de repetições nos documentos desta IES. Isso porque foram somadas todas as recorrências, considerando-se o princípio básico de que cada curso teria seu próprio PPP.

**Figura 4. Maior índice de repetição do termo “prática” nos PPPs dos CPE presenciais de IES públicas da Região Sul**



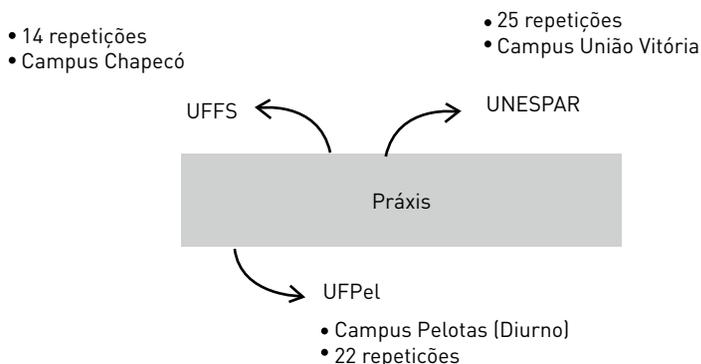
Sobre a Figura 5, o descritor analisado foi “práxis”. As três IES são diferentes e não se repetem. A UFFS consta mais uma vez como a IES com maiores evidências na análise do descritor.

A Unespar - *Campus* União Vitória repete 25 vezes o descritor “práxis” em seu PPP. No documento, identificou-se que, para o CPe, a práxis consiste na integração entre teoria e prática, pois

assim, ao estabelecer-se a integração entre a teoria e a prática, entende-se que a práxis educativa ocorrerá ao longo dos quatro anos do curso, materializada em atividades práticas desenvolvidas pelos alunos, sob orientação do professor, com o intuito de constituir conhecimento e análise de situações pedagógicas (Unespar, 2018, p. 26).

Além disso, observou-se que o descritor analisado se evidencia nas ementas dos componentes curriculares, cuja centralidade é teoria e prática, exemplificando o que está descrito.

**Figura 5. Maior índice de repetição do termo “práxis” nos PPPs dos CPe presenciais de IES públicas da Região Sul**



Fonte: Costa *et al.* (2024).

As análises realizadas acima se concentraram nos descritores que mais vezes se repetiram, em destaque na cor cinza ao fundo do descritor, e também fazendo o contraposto de análise com o descritor “trabalho”, representado com a cor preto ao fundo do descritor. Com isso, parte-se de cada estado (o individual), para uma análise dos três estados (o coletivo).

Analisou-se quais PPPs e respectivas IES contêm maior repetição e constatou-se que, no Paraná, o descritor “trabalho” aparece com maior número de repetições na UFFS - *Campus Laranjeira do Sul*, 229 vezes; o descritor “práxis”, na Unespar - *Campus União da Vitória*, com 25 menções; e o descritor “prática”, na UERGS, com 313 repetições.

As repetições reiteram que se aplica o termo “prática” como o mais usual para se referir ao trabalho das(os) pedagogas(os). Para Imbert (2001, p. 15), a prática reduz-se a um fazer, nem sempre organizado ou planejado, atinente a um projeto que visa à consecução de

[...] um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia.

Nesses termos, necessariamente, a prática está prevista no projeto pedagógico, sobretudo se este estiver pautado por um caráter crítico e visando a um projeto social maior. Destoa da práxis por seu caráter imediato. A práxis resulta em um projeto revolucionário e intencional de sociedade, “[...] um fazer criador de realidades e de sentidos novos” (Imbert, 2001, p. 18). Por sua vez, a prática possibilita uma interação para o alcance de um objetivo imediato, sem a pré-condição de haver um projeto coletivo que lance os sujeitos à frente. Sobre o descritor “práxis”, visualiza-se, na Figura 6, três IES, localizadas em estados diferentes. Observa-se a presença da Furb - *Campus* Ibirama, da UFFS - *Campus* Florianópolis, ambas no estado de Santa Catarina, e da UFSM - *Campus* Santa Maria (diurno e noturno), do Rio Grande do Sul, que não contêm nenhuma menção ao descritor. Quais são os sentidos desta evidência? Por que somente em quatro CPe, dos 44 cursos analisados, não se encontrou referência ao descritor “práxis”? Pergunta-se isso porque se acredita que há uma relação entre práxis e uma dimensão política mais evidente no trabalho. Dessa maneira, se os PPPs o assumissem como sentido do processo educativo para o trabalho de pedagogas(os), em decorrência, estariam comprometidos com uma matriz curricular e, naturalmente, com uma proposta de curso que visasse à transformação social, decorrente da ação humana consciente e crítica.

No estado do Paraná, identificou-se apenas uma repetição do descritor práxis, em duas IES estaduais, quais sejam, a Unespar - *Campus* Apucarana e a UEM - *Campi* Maringá e Cianorte. Na análise dos PPPs destes CPe, identificou-se, na Unespar, a práxis atrelada com a teoria e a prática. Segundo o documento, a IES pauta

[...] a formação do pedagogo com base na concepção de educação como processo emancipatório e permanente que conduz à *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática. (Unespar, 2018, p. 15)

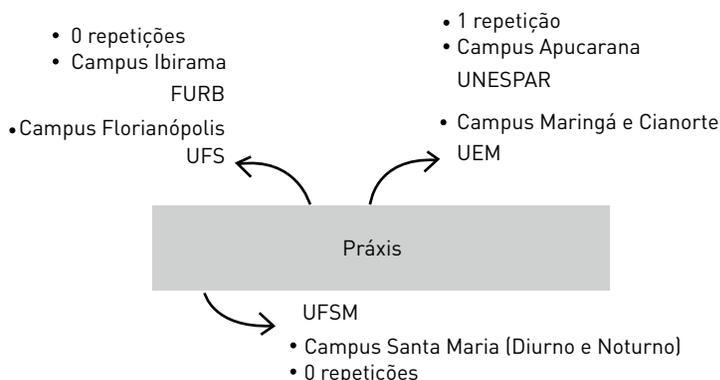
Em contrapartida, nos PPPs dos CPe da UEM, a práxis está imbricada com o trabalho:

o pedagogo é um profissional que domina determinados saberes que, em situação, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho (UEM, 2018, p. 1).

De acordo com Vargas (2013), um curso cuja centralidade educativa fosse a práxis, consideraria uma intencionalidade, um planejamento da interação pedagógica, a institucionalização dessa interação e a profissionalização de professoras(es). Com isso, resultaria em uma educação efetivada conjuntamente e impactada pelo meio histórico e social, em acordo com uma cultura e com um objetivo provenientes do coletivo (Geissler; Hege, 1997).

Na Figura 6, para melhor visualização das análises realizadas nos PPP de cada CPe, representa-se a menor evidência de repetições do descritor “práxis”.

**Figura 6. Menor índice de repetição do termo “práxis” nos PPPs dos CPe presenciais de IES públicas da Região Sul**



Fonte: Costa *et al.* (2024).

A sistematização da análise dos descritores com a menor quantidade de repetições também foi realizada com base na AMS, o que possibilitou partir do individual, de cada estado, para o coletivo, ou seja, para a análise dos três estados. Com isso, pôde-se realizar a síntese das maiores quantidades de repetições dos três descritores, excluindo-se aquelas quantidades dos PPPs em instituições que têm o mesmo texto para todos os *campi*. A Figura 7, abaixo, contém a análises dos três descritores nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, sem considerar o estado do Paraná:

**Figura 7. Maior número de repetições dos descritores analisados em análise nos PPPs dos CPe presenciais de IES públicas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul**

<b>1 repetição do descritor Práxis</b>	<b>49 repetições do descritor Trabalho</b>
FURB <ul style="list-style-type: none"><li>● Campus Ibirama</li></ul> UFS <ul style="list-style-type: none"><li>● Campus Florianópolis</li></ul> UFSM <ul style="list-style-type: none"><li>● Campus Santa Maria (Diuno e Noturno)</li></ul>	FURB <ul style="list-style-type: none"><li>● Campus Ibirama</li></ul>
<b>69 repetições do descritor Prática</b>	
FURG <ul style="list-style-type: none"><li>● Campus Rio Grande</li></ul>	

Fonte: Costa *et al.* (2024).

A análise pôs em relevo a aplicação indistinta dos termos analisados para descrever a produção das(os) futuras(os) egressas(os) do CPe. Resulta a constatação de que a escolha não é intencional e tampouco alicerça-se em uma opção teórica amplamente discutida nos textos dos PPPs, tendendo a valorizar a prática como única formulação. Essas conclusões ensejam a seguinte pergunta: a prática é um conceito que alicerça densamente o trabalho destas(es) profissionais? Como já anunciado, entende-se que não e se reitera o trabalho pedagógico como um sentido mais amplo para se referir ao que produzem as(os) pedagogas(os), porque se caracteriza por ser crítico e dialógico (Silveira *et al.*, 2021). Porém, nos PPPs dos CPe, observou-se que a noção de trabalho pedagógico não possui centralidade temática.

## **Considerações finais**

O estudo ora sistematizado objetivou investigar, a partir da análise dos PPPs dos CPe de IES públicas do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná (Região Sul do Brasil), se a categoria “trabalho” aparece como elemento constituinte do processo formativo de futuras(os) pedagogas(os) e quais os sentidos a esta atribuídos. Esta é uma célula matriz em torno da qual se descrevem os aspectos pedagógicos, estruturais e curriculares de um curso, formalizados em um PPP. No caso estudado, pressupôs-se que se

referir à prática pedagógica, ao trabalho docente, à prática educativa, à práxis ou, como se defende, ao trabalho pedagógico inclui opções acerca das perspectivas teóricas que orientam o curso.

Para a sistematização dos dados e retorno à problematização que deu origem ao estudo, após a visualização dos sentidos em sua horizontalidade, como evidências do discurso, e na verticalidade, vale dizer, os sentidos relativos à proposta argumentativa original, foi oportuna a leitura dos projetos em comparação com as políticas educacionais para o CPe. Ao buscar-se nos PPPs de CPe presenciais de IES públicas da Região Sul do Brasil evidências de inclusão ou de ausência da noção de trabalho pedagógico, constatou-se a ausência desta categoria. E isso gerou reflexões acerca das inter-relações necessárias entre uma episteme da Pedagogia, sua evidência no projeto e a proposta contida para o curso. Quais são as coerências, dissonâncias e possibilidades? Esta é uma questão considerada como índice para uma avaliação do CPe.

Os dados da pesquisa indicaram que os PPPs se centram, prioritariamente, na referência a uma compreensão de “trabalho” como “prática”, seja como prática pedagógica, seja como prática educativa, sem, no entanto, descreverem de forma fundamentada o que isso significa, tratando-as como sinônimos ou considerando-as sob um espectro mais amplo, mas sem fazer uma demarcação conceitual clara. De modo geral, aplicam o termo “prática” de modo genérico, vinculado a um saber-fazer limitado ora a um aplicacionismo, no sentido de utilidade pragmática do conhecimento estudado, ora a uma espécie de ativismo, ao entender prática no sentido de mera ação de estudantes, focada no uso de metodologias designadas como “ativas”.

Quando os PPPs tratam do entendimento de “trabalho” como sinônimo de “trabalho docente”, ainda que incorporem ao termo a noção de “trabalho”, acabam por adotar uma compreensão reduzida do que seria o trabalho dos(as) futuros(as) pedagogos(as), como algo restrito às atividades ligadas aos processos didáticos que tomam o ensino como objeto. Considera-se, no entanto, que o trabalho de pedagogas(os) inclui a docência, porém não se restringe a esta. Mesmo que realizado no âmbito da escola, o trabalho dos(as) pedagogos(as) pode ir além da docência e incluir o trabalho ligado ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação dos processos educativos que nela se desenvolvem. Além disso, as possibilidades de trabalho alcançam espaços não escolares em que também se desenvolvem processos educativos, não necessariamente ligados ao ensino.

Os PPPs que atribuem o sentido de “trabalho” como “práxis”, a menor incidência identificada, avançam na direção de considerar o entrelaçamento necessário entre o que se faz (prática) e os fundamentos do que se faz (teoria), junção que, tornada consciente, daria às(aos) pedagogas(os) condições de alcançar um nível mais elaborado e complexo de trabalho, que se tem designado como trabalho pedagógico. Com isso, percebeu-se que outras categorias componentes do PPP tendem também a ser imprecisas. No texto dos PPPs analisados, como um todo, a título de ilustração, não se encontrou uma elaboração epistêmica da Pedagogia, seja como Ciência da Educação, seja em outra abordagem.

Reitera-se que tal estudo contribui para que se pense em um projeto para o CPe centrado na noção de trabalho pedagógico, potente e politicamente articulado, com vistas a entender, descrever e considerar toda a produção de pedagogas e pedagogos, em seu sentido abrangente, que inclui o trabalho docente, mas a ele não se restringe, uma vez que se trata de uma compreensão ampliada de trabalho, que pode ocorrer tanto nos espaços escolares como nos espaços não escolares. Essa demarcação conceitual de trabalho pedagógico centra-se em um imbricamento da Pedagogia como ciência da educação com o conceito marxiano de trabalho, portanto distante do mero fazer desprovido de consciência acerca de sua intencionalidade ou calcado somente na proposição de metodologias dinâmicas, genericamente designadas como “ativas”.

Desse modo, entende-se que compreender o trabalho como práxis seria um anteparo importante para o trabalho de pedagogas(os) como trabalho pedagógico e possibilitaria outras diretrizes para se pensar os rumos do curso. Também poderia propiciar projetos formativos para os CPe em que o trabalho pedagógico tivesse maior centralidade, em decorrência do que se compreende como trabalho das(os) futuras(as) pedagogas(os).

Nesses termos, concluiu-se que, no estágio atual dos PPPs, no que tange a uma base que alicerce o futuro trabalho de pedagogas(os), não são evidenciados sentidos articuladores e epistemicamente adensados nos CPe presenciais dos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. O destaque pertence à presença, na maioria dos PPPs analisados, da relação entre teoria e prática, colocando esta em relevo, sem evidências acerca de trabalho pedagógico como categoria central.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. **Organização da Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <https://bit.ly/4fPZ8ZM>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NYoiwZ>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 252, de 12 de maio de 1969. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101, 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Ujw0j8>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- COSTA, Graziella de Camargo da; BRAIDO, Luiza da Silva; FERREIRA, Liliana Soares. Sobre os cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul: o que dizem o perfil do egresso e os objetivos? **Revista Communitas**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 280-300, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.18-15. Disponível em: <https://bit.ly/4crGXXz>. Acesso em: 4 maio 2024.
- COSTA, Graziella de Camargo da; *et al.* Sentidos de trabalho nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia na Região Sul do Brasil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 53, p. 710–730, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12588369. Disponível em: <https://bit.ly/3Au6KRN>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- FERREIRA, Liliana Soares. “Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?”, **Educação e Realidade** [on-line], v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3AnYa6S>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileiras de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, abr. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3YUC2eu>. Acesso em: 25 maio 2024.
- FERREIRA, Liliana Soares; BRAIDO, Luiza da Silva; TONI, Dulcineia Libraga Papalia de. Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação

em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. **Revista Cocar**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 146-164, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3X80pEk>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. “Pedagogia, Está Presente?”. “Ausente, Professora!”: os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais”. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/46R40tN>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FURLÁN MALAMUD, Alfredo José; OCHOA REYES, Nidia Eli. El sentido de la pedagogía y su objeto. **Pedagogía y Saberes**, n. 59, 2023, [n.p.]. Disponível em: <https://bit.ly/3YNiaKf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GEISSLER, Karlheinz A.; HEGE, Marianne. **Acción socioeducativa**: Modelos, métodos, técnicas. Madrid: Narcea, 1997.

IMBERT, Franci. **Pour une praxis pedagogique**. Paris: Champ Social, 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, João Francisco Lopes de; CARVALHO, Juscineia dos Santos Delfino de. O curso de Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo em perspectiva histórica. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3YNiaKf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARTINS, Alcir Luciany Lopes; CORRÊA, Marcos Britto; FERREIRA, Liliana Soares. Educação como reprodução - antecipações de Álvaro Vieira Pinto a Althusser. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 50, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3As0xWt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: o processo da produção do capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 1985.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 27-29.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

SAVIANI, Demerval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, [S. l.], v. 14, n. 28, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3SUrb0p>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVEIRA, Ana Paula; *et al.* Da performatividade à práxis: por um novo modelo de formação docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 18, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4dIMudm>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VARGAS, Carlos Germán Juliao. **Una pedagogía praxeológica**. Bogotá: Unimilito, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia de la praxis**. Madrid: Siglo XXI, 2003.



# SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Ana Claudia Marochi:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Possui especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e graduação em Pedagogia e em Ciências Biológicas - Licenciatura também pela UEPG. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: [anacmarochi@hotmail.com](mailto:anacmarochi@hotmail.com) e [ana.marochi@uenp.edu.br](mailto:ana.marochi@uenp.edu.br).

**Ângela Maria Silveira Portelinha:** Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estágio pós-doutoral pela Unicamp, mestrado em Educação pela Universidade do Contestado (UNC), em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduação em Pedagogia e especialização em Séries Iniciais pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (Unioeste). Líder do grupo de pesquisa “Educação Superior, Formação e Trabalho Docente” (Gesfort). Integra o grupo gestor da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail: [amportelinha@yahoo.com.br](mailto:amportelinha@yahoo.com.br).

**Antônio Marcos Da Rosa:** Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Atualmente, é graduando em Pedagogia (Unicentro). E-mail: [mestreamr@hotmail.com](mailto:mestreamr@hotmail.com).

**Berenice Lurdes Borssoi:** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (Faciap), com especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Foz do Iguaçu (PR). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (Gesfort). E-mail: [bereborssoi@gmail.com](mailto:bereborssoi@gmail.com).

**Franciele Maria David:** Doutoranda em Educação (Unioeste). Mestra em Educação (Unioeste). Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do

Oeste do Paraná (Unioeste). É professora pedagoga (coordenação pedagógica) da SEED/PR e professora da educação superior. É membro do grupo de pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (Gesfort) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (Geppes), além de ser colaboradora da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail: david\_fran@hotmail.com.

**Francieli Aparecida de Cristo Claro:** Graduada em Pedagogia pela Unioeste - *Campus* Cascavel e mestranda em Educação na Unioeste - *Campus* Francisco Beltrão. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão e integrante dos grupos de pesquisa Gesfort (Educação Superior, Formação e Trabalho docente) e da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail franciclaro@hotmail.com.

**Graziella De Camargo Da Costa:** Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFSM (2024), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de Pesquisa 2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces. Licenciada em Pedagogia (2024), pela Universidade Federal de Santa Maria; Membro do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Educação e Políticas Pública; Membro da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail: graziella.camargo@acad.ufsm.br.

**Iara Aquino Henn:** Possui doutorado em Antropologia Social - *Universidad Nacional de Misiones (Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales)*, mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e graduação em Pedagogia também pela Unijuí. Atualmente é professora no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal do Paraná - *Campus* Curitiba. Coordenadora da Região Sul no Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Programa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica Forpibid-rp. Atua na vice-coordenação da Licenciatura em Pedagogia (IFPR - *Campus* Curitiba). Também está na linha de pesquisa, como colaboradora na Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail: Iara.henn@ifpr.edu.br.

**João Francisco Lopes de Lima:** Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, em Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Administração Escolar na Universidade Cândido Mendes (Ucam) e em Supervisão Educacional na Faculdade Porto Alegrense (Fapa). Licenciado em Estudos Sociais (Unisinos), em História

(Unisc) e em Pedagogia (Unicesumar). Professor no Departamento de Fundamentos da Educação, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Filosofia, ambos na Universidade Federal do Acre (Ufac). Integra o grupo gestor da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail: jfdlima.br@gmail.com.

**Jocemara Triches:** Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional pela mesma instituição. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação, na área de Organização Escolar, do Centro de Ciências da Educação, da UFSC (EED/CED/UFSC). Vice-presidente do Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas UFSC (2023- 2025). Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto/UFSC). E-mail: jtriches.ufsc@gmail.com.

**Liliana Soares Ferreira:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Especialista em Literaturas em Língua Portuguesa (Unijuí). Licenciada em Pedagogia e em Letras (Unijuí). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (RS). É líder Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Integra o Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica e da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). É avaliadora de cursos de graduação pelo Inep/MEC e integrante do Conselho Editorial de Periódicos Nacionais e Internacionais sobre Educação. Bolsista Produtividade CNPQ, na área de Educação. Integrante do Comitê de Assessoramento em Educação da FAPERGS. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br.

**Luiza Braido da Silva:** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestra em Educação (PPGE/UFSM). Especialista em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Cege/UFSM). Licenciada em Pedagogia (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Kairós - Trabalho, Educação e Políticas Públicas (UFSM). Integra o Comitê Gestor da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail: luizasbraido@gmail.com.

**Patrike Soares de Oliveira:** Mestrando em Educação (PPGEFB - *Campus* Francisco Beltrão). Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Educação Especial e Inclusiva. Possui graduação em Pedagogia (IFPR - *Campus* Palmas). É integrante do grupo de pesquisa “Educação Superior, Formação e Trabalho docente” (Gesfort) e da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). Atualmente é concursado na Rede Municipal de Ensino de Palmas. E-mail: patrike05@hotmail.com.

**Suzete Terezinha Orzechowski:** Pós-doutora pela UEPG, com estudos na Pedagogia Social e Educação Social. Doutora em Educação-Formação de professores, com Bolsa Capes PDSE, na PUC/PR - Uned/Madrid. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, em convênio com a Unicentro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), com especialização em Psicologia Educacional. Atualmente é professora na mesma instituição. Líder do Getfop - Grupo Educação, Trabalho e Formação de Professores. Coordenadora do Lapsu- Laboratório de Pedagogia Social da Unicentro. Integrante do Forpped - Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia. Integra o Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia (Monape). Membro do grupo gestor da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). E-mail: sorzechowski@unicentro.br.

**Vanice Schossler Sbardelotto:** Doutora em Geografia (Unioeste/Francisco Beltrão). Mestra em Educação (Unioeste/Cascavel). Com especialização em Fundamentos da Educação e graduada em Pedagogia (Unioeste). Atualmente é professora Adjunta da Unioeste/Francisco Beltrão, atuando no curso de Pedagogia, membro do NDE/Pedagogia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unioeste, no *Campus* de Francisco Beltrão. Membro dos grupos de pesquisa: Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (Gesfort) e Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE/Unioeste - Francisco Beltrão). Integra o grupo gestor da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). Também é membro da direção do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (Forpped). E-mail: vanice.sbar@gmail.com.

<b>Título</b>	Dimensões formativas de Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil
<b>Organizadores</b>	Ângela Maria Silveira Portelinha Luiza da Silva Braido Suzete Terezinha Orzechowski
<b>Assistência Editorial</b>	Andressa Marques Taís Rodrigues
<b>Capa</b>	Thainá Manzatto
<b>Projeto Gráfico</b>	Vanessa Menegatti Fonseca
<b>Preparação</b>	Andressa Marques
<b>Revisão</b>	Márcia Santos
<b>Formato</b>	16x23
<b>Número de Páginas</b>	216
<b>Tipografia</b>	Life BT
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Dezembro de 2024

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

[livros@pacoeditorial.com.br](mailto:livros@pacoeditorial.com.br)

11 4521-6315

 11 95394-0872

[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)

**Todo mês novas chamadas são abertas:**

[www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/](http://www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/)

---

Conheça outros títulos em  
[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100



Rede Nacional de  
Pesquisa em  
Pedagogia



ISBN 978-85-462-2857-7



9 788546 228577

 [PacoEditorial](#)

 [@PacoEditorial](#)

 [@Paco\\_Editorial](#)