



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-graduação em Educação  
*Campus Camboriú*

**LUCIANE HINTERHOLZ**

**PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC):  
CAMPUS CAMBORIÚ E VIDEIRA (2011– 2016)**

Camboriú

2021

**LUCIANE HINTERHOLZ**

**PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC):  
CAMPUS CAMBORIÚ E VIDEIRA (2011 – 2016)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos formativos e políticas educacionais

Orientador/a: Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Doutora em Educação

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

Hp Hinterholz, Luciane  
PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL  
DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO  
FEDERAL CATARINENSE (IFC): CAMPUS CAMBORIÚ E VIDEIRA  
(2011/ 2016) / Luciane Hinterholz; orientadora  
Marilândes M61 Ribeiro Melo. -- Camboriú/SC, 2021.  
174 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Educação, Camboriú/SC, 2021.

Inclui referências.

1. Instituto Federal Catarinense. 2. Curso de  
Pedagogia. 3. Egresso IFC. 4. Processos Formativos e  
Socialização Profissional. I. Melo, Marilândes M61  
Ribeiro. II. Instituto Federal Catarinense. Programa  
de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.

**LUCIANE HINTERHOLZ**

**PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC):  
CAMPUS CAMBORIÚ E VIDEIRA (2010 – 2016)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 05 de julho de 2021

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora e presidente da banca examinadora  
Instituto Federal Catarinense - *campus* Camboriú

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Idorlene da Silva Hoepers, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Ione Ribeiro Valle, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Francini Scheid Martins, Dr.<sup>a</sup> (suplente)

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Silvana Rodrigues de Souza Sato, Dr.<sup>a</sup> (suplente)

Faculdade da Polícia Militar

Camboriú

2021



Emitido em 05/07/2021

DECLARAÇÃO Nº 75/2021 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 30/07/2021 20:07)*  
FRANCINI SCHEID MARTINS  
PROF ENS BAS TEC TECNOLOGICO-SUBSTITUTO  
CGESCAM (11.01.03.56)  
Matrícula: 1263250

*(Assinado digitalmente em 23/07/2021 12:00)*  
IDORLENE DA SILVA HOEPERS  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGESCAM (11.01.03.56)  
Matrícula: 2773007

*(Assinado digitalmente em 21/07/2021 13:00)*  
MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)  
Matrícula: 1715961

*(Assinado digitalmente em 02/08/2021 22:13)*  
SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 915.301.640-87

*(Assinado digitalmente em 21/07/2021 17:36)*  
IÔNE RIBEIRO VALLE  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 295.837.219-72

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sij.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:  
75, ano: 2021, tipo: DECLARAÇÃO, data de emissão: 21/07/2021 e o código de verificação: 671682541e

Dedico este estudo aos profissionais do magistério, principalmente, aos docentes envolvidos no meu processo formativo enquanto mestranda; dedico ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú e à sua primeira turma do Mestrado/2019

## AGRADECIMENTOS

A concretização desse sonho se tornou possível por eu ter dado sempre os primeiros passos em minha trajetória acadêmica e profissional. O desenho dessa trajetória foi arquitetado pela inteligência suprema. As cores que dela prevaleceram tiveram nomes e essências, as quais descrevo a seguir:

Professora Marilândes Mól Ribeiro Melo, minha orientadora, que me concedeu o privilégio de orientar esta dissertação e - tenho por certo - um dos agradecimentos mais especiais a fazer. Inicialmente, pela acolhida no Programa de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – campus Camboriú, pela confiança e paciência no amadurecimento dos objetivos desta dissertação e no adensamento da análise, que permitiu a apreciação do objeto de estudo. Da mesma forma, mostrou-se uma mulher admirável, capaz de se fazer presente, em muitos momentos, dando seu tom de cor mais formoso à minha trajetória.

Egressos participantes da pesquisa, pois, sem eles, não seria possível identificar as cores que se destacaram em todo o processo.

Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, com os quais compartilhei momentos de aprendizagens e que, de diversas e distintas formas, contribuíram para a construção da dissertação. Desses, agradeço, especialmente, à Professora Filomena Gossler, que emprestou seu tempo para mediar meu primeiro contato com os egressos.

Componentes da banca de qualificação e defesa, professoras comprometidas em apontar os limites e as possibilidades dos caminhos que escolhemos traçar por meio da pesquisa: Ione Ribeiro Valle (UFSC), Idorlene Hoepers (IFC – Camboriú), Franscine Scheid Martins (IFC – Camboriú), Silvana Sato (UFSC).

A educação pública, o IFC e o Mestrado em Educação, triangulação na qual minha formação continuada pode se materializar, permitindo meu crescimento profissional e intelectual. Um agradecimento em destaque, muito especial, ao Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu – LAPSB/UFSC, pela acolhida e compartilhamento de conhecimentos.

Tudo isso se construiu não ao acaso, mas de uma forma especial e coletiva - com pessoas e instituições que deram suas tonalidades de cores, o que transcendeu minha trajetória a um degrau que, neste momento presente, ao amanhã pertence. Obrigada.

Não obstante, no que se refere ao período do mestrado, muitas pessoas estiveram comigo, algumas compartilhando minha trajetória pelo lado de fora e que foram “cúmplices”

de minhas decisões e escolhas. Outras estiveram do mesmo lado, das fundamentações teóricas, dos problemas do campo educacional, enfim, da pesquisa que se consolidou na dissertação. Fizeram-se presentes no apoio, o que aumentou ainda mais minha confiança enquanto pesquisadora. Sendo assim, meu muito obrigada:

Aos colegas e amigos que o mestrado proporcionou à minha trajetória, Tamiris, Viviane, Rejiane, agradeço imensamente a amizade, apoio e cumplicidade. Em especial, à Juliana, que, muitas vezes, compartilhou das minhas angústias e alegrias nesse processo de formação.

Às minhas colegas de trabalho, Regina e Patrícia, que dividiram comigo lutas e conflitos de um sistema fragilizado, mas que não convém detalhar situações agora, pois o momento é de agradecimento. Agradeço a vocês por estarem comigo.

Agradeço à minha equipe de peso e sustento: meus pais, Iracema e Rene, meus irmãos, Rosi e Humberto, meus sobrinhos, Murilo e Matheus, bem como aos meus cunhados, Vanessa e Rodrigo. Todos, silenciosamente, torceram para o êxito desta dissertação e sabem da importância desse processo de formação para a minha carreira.

Aos amigos e amigas, pela presença constante, em especial, a Livia, Vinícius, Maria Salete, Filadélfo, que também torceram e compartilharam minhas conquistas.

Ao Adriano, dedico atenção especial nestes agradecimentos, por fazer parte de tudo, por ser meu apoio e, também, maior incentivador das minhas conquistas.

Por fim, registro os agradecimentos institucionais. Ao Instituto Federal Catarinense e ao seu Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação -, bem como ao seu correspondente secretário, Leonardo Cangussu, por mostrar-se prestativo e solidário na orientação das questões estruturais do curso, bem como na organização documental. Às coordenações do Curso de Pedagogia do campus Camboriú e Videira e às secretarias de ambos os campi, que me atenderam com as documentações e que gentilmente organizaram espaço e tempo para a concessão das entrevistas.



*“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2018, p. 45)*

## RESUMO

Estudos sobre a profissão, a profissionalização e a formação docente têm sido cada vez mais debatidos entre pesquisadores do campo educacional. No Brasil, esses estudos percorreram trajetórias e elaborações teóricas por meio de pesquisas que se propagaram no campo educacional. Dessa forma, este estudo, desenvolvido na linha de pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, analisou os processos formativos e a socialização profissional de egressos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campi Camboriú e Videira, entre os anos de 2011 a 2016. Os referenciais teóricos que o ancoraram pautaram-se em teóricos que transitam entre a História e a Sociologia da Educação. Quanto à primeira, pesquisadores, como Gatti, Saviani, Cruz, Aguiar, Nóvoa e Tardif, possibilitaram a compreensão dos processos formativos dos professores, tanto no Brasil quanto em Santa Catarina. Já no âmbito da Sociologia, Bourdieu, Dubar e Valle contribuíram para analisar como ocorreram os processos formativos e a socialização profissional dos egressos do IFC. A partir da abordagem qualitativa e seus procedimentos técnicos, acionamos um levantamento bibliográfico, no qual (re)visitamos estudos, artigos científicos, livros, dissertações e teses; também, lançamos mão de documentos, tais como legislação educacional, o Projeto Político-Pedagógico dos cursos (2017a; 2017b;) e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFC, 2019. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário como o acervo deste estudo, o qual foi constituído por um rol ordenado de perguntas, que foram respondidas por meio digital, sem que a pesquisadora estivesse presente. No questionário, constaram questões abertas e fechadas; tudo isso para compreender o objeto de estudo em questão. Na introdução, objetivamos contextualizar o leitor acerca dos objetivos deste estudo, bem como sobre os aportes teóricos e metodológicos que proporcionaram o movimento inicial para a aproximação do objeto. Na seção dois, realizamos uma abordagem histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, enfatizando a formação de professores e problematizando sua criação com relação à sua função de formar professores, bem como pensamos a formação de professores, em Santa Catarina, para, logo em seguida, demarcarmos, na seção três, a criação do Instituto Federal Catarinense. Na seção quatro, desenhamos o perfil do egresso participante da pesquisa, a partir do que eles “dizem sobre si” nos questionários respondidos. Na seção cinco, dedicamo-nos a compreender os processos formativos e a socialização profissional de egressos do Curso de Pedagogia do IFC, campus Camboriú e Videira, considerando seus movimentos no ensino, na pesquisa e na extensão. O estudo evidenciou que os processos de formação e de socialização profissional se integraram aos

processos formativos desde o início do curso; ou seja, a relação dos egressos com o corpo docente e com a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, permitiu a inserção no campo educacional de forma sólida e crítica. Observamos que os processos formativos e a socialização profissional orientaram os egressos para o exercício do magistério, essencialmente na escola pública.

**Palavras-chave:** Instituto Federal Catarinense. Curso de Pedagogia. Egressos IFC. Processos Formativos e Socialização Profissional.

## ABSTRACT

Studies about the profession, professionalization and teacher education have been increasingly debated among researchers in the educational field. In Brazil, these studies covered trajectories and theoretical elaborations through research that spread in the educational field. Thus, this study, developed in the line of research "Training Processes and Educational Policies", of the Graduate Program in Education, of the Federal Institute of Santa Catarina - Campus Camboriú, analyzed the training processes and professional socialization of graduates of Pedagogy Courses at Instituto Federal Catarinense – Campi Camboriú and Videira between 2010 and 2016. The theoretical references that anchored it were based on theorists who move between History and the Sociology of Education. As for the first, researchers such as Gatti, Saviani, Cruz, Aguiar, Nóvoa and Tardif made it possible to understand the training processes of teachers, both in Brazil and in Santa Catarina. In the field of Sociology, Bourdieu, Dubar and Valle contributed to analyzing how the training processes and professional socialization of IFC graduates took place. From the qualitative approach and its technical procedures, we activate a bibliographic survey where we (re)visit studies, scientific articles, books, dissertations and theses; we also use documents such as educational legislation, the Political Pedagogical Project for courses and the IFC Institutional Development Plan (PDI / IFC). As a data collection instrument, we used the questionnaire as the collection of this study: it consisted of an ordered list of questions, which were answered digitally, without the researcher being present. The questionnaire consisted of open and closed questions; all this aiming to understand the object of study in question. In the introduction, we aim to contextualize the reader about the objectives of this study, as well as about the theoretical and methodological contributions that provided the initial movement to approach the object. In session two, we carried out a historical approach to the Pedagogy Course in Brazil, emphasizing teacher education and problematizing its creation in relation to its function of training teachers. Session three was destined to think about the formation of teachers in Santa Catarina and, shortly thereafter, we could demarcate the creation of the Federal Institute of Santa Catarina. In section five, we designed the profile of the graduate who participated in the research, based on what they "say about themselves" in the answered questionnaires. In session six, we dedicated ourselves to understanding the formative processes and professional socialization of graduates of the Pedagogy Course at the IFC campus Camboriú and Videira, considering their movements in teaching, research and extension. The study showed that the processes of training and professional socialization were integrated into the training processes from the beginning of the course; in other words, the relationship of the graduates with the teaching staff and with the curricular structure of

the Pedagogy Course, based on the teaching, research and extension triad, allowed them to be inserted in the educational field in a solid and critical way. We observed that the training processes and professional socialization guided the graduates towards the exercise of teaching, essentially in the public school.

**Key Words:** Instituto Federal Catarinense. Pedagogy Course. IFC graduates. Formative Processes and Professional Socialization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos Institutos Federais no estado de Santa Catarina.....	73
Figura 2 –Localização da cidade de Camboriú no estado de Santa Catarina .....	78
Figura 3 – Localização da Cidade de Videira em Santa Catarina .....	81
Figura 4 – Visão aérea do prédio principal do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú .....	85
Figura 5 – Visão aérea do prédio principal do Instituto Federal Catarinense - Campus Videira .....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Campus e ano de ingresso no Curso de Pedagogia .....	32
Gráfico 2 – Egressos que atuam na área e carga horária de trabalho .....	91
Gráfico 3 – Sexo .....	95
Gráfico 4 – Faixa etária .....	96
Gráfico 5 – Lugar de origem .....	97
Gráfico 6 – Religião .....	98
Gráfico 7 – Etnia.....	101
Gráfico 8 – Estado civil.....	103
Gráfico 9 – Estado civil.....	104
Gráfico 10 – Renda familiar .....	107
Gráfico 11 – Renda familiar .....	109
Gráfico 12 – Escolha de segunda opção profissional .....	110
Gráfico 13 – Disciplinas que propiciaram a articulação entre os aspectos sociais, políticos e culturais .....	121
Gráfico 14 – Disciplinas que propiciaram a articulação entre ensino e temas gerais e situações do cotidiano .....	122
Gráfico 15 – Domínio teórico e metodológico ministrados nas disciplinas pelos docentes ..	123
Gráfico 16 – Disciplina que articulou mais suas metodologias a pesquisa .....	124
Gráfico 17 – Disciplinas que contribuíram para formação no âmbito da prática profissional .....	127
Gráfico 18 – Disciplinas que articularam suas metodologias a projetos de Extensão .....	137

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Percentual do número de matrículas em curso de graduação em licenciatura do ano de 2019 ..... **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 2 – Grau de instrução dos familiares (pai, mãe, cônjuge)**Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 3 – Profissão dos familiares (pai, mãe, cônjuge) ..... **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 4 – Aspectos sociais, políticos e culturais da realidade . **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 5 – Temas gerais e situações do cotidiano ..... **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 6 – Recursos didáticos do IFC e do Curso de Pedagogia **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 7 – Ações do Curso de Pedagogia frente à Pesquisa ..... **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 8 – Incentivo do Curso de Pedagogia e seus docentes com atividades relacionadas a Pesquisa ..... **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 9 – Ações do Curso de Pedagogia frente à Extensão..... **Erro! Indicador não definido.**
- Tabela 10 – Incentivo do curso em ações comunitárias socializadoras**Erro! Indicador não definido.**





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAC	Colégio Agrícola de Camboriú
CAIC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológico
CEOSE	Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas de Educação
CEPE	Centro de Estudo e Pesquisas Educacionais
CLPE	Curso de Licenciatura em Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUPER	Conselho Superior
COVID	Coronavírus (SARS-CoV-2)
CPE	Curso de Pedagogia
EAD	Ensino a Distância
FAED	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
FFCHL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FIC	Formação Inicial Continuada
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE	Lei do Sistema Estadual
MEC	Ministério da Educação e Cultura

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PLAMEG	Plano de Metas do Governo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSD	Partido Social Democrático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDN	União Democrática Nacional
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USC	Universidade de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
1.1	OBJETIVOS .....	24
1.1.1	<b>Objetivo geral</b> .....	24
1.1.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	24
1.2	APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO: O MOVIMENTO INICIAL PARA A APROXIMAÇÃO DO OBJETO.....	25
1.2.1	<b>Do levantamento bibliográfico</b> .....	27
1.2.2	<b>Sobre os demais procedimentos</b> .....	31
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA</b> .....	37
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....	37
2.2	CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: PENSADO PARA FORMAR PROFESSORES?.....	45
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA .....	56
2.4	A INFLUÊNCIA DE POLÍTICAS COMO ELEMENTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS DE SANTA CATARINA.....	61
<b>3</b>	<b>O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE</b> .....	72
3.1	ASPECTOS REGIONAIS DO IFC CAMPUS CAMBORIÚ E VIDEIRA.....	78
3.2	CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: ELEMENTOS DE CRIAÇÃO.....	83
3.2.1	<b>Currículo do curso de Pedagogia: Campi Camboriú e Videira</b> .....	85
<b>4</b>	<b>DESENHO DO PERFIL DO EGRESSO PARTICIPANTE DA PESQUISA</b> 89	
4.1	O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE SI .....	93
<b>5</b>	<b>PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC</b> .....	112
5.1.	PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL BALIZADOS PELO ENSINO: VISÃO DOS EGRESSOS.....	118
5.2.	OS PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL BALIZADOS PELA PESQUISA: VISÃO DOS EGRESSOS .....	129
5.3.	OS PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL BALIZADOS PELA EXTENSÃO: VISÃO DOS EGRESSOS .....	134
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	140

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>161</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos formativos e a socialização profissional docente têm sido tema constante de pesquisas e estudos que visam identificar e analisar aspectos pedagógicos acerca da aprendizagem profissional dos professores. Nas últimas décadas, o debate sobre formação de professores tem se intensificado de forma concomitante às tentativas de reestruturação curricular dos cursos de formação de professores e dos cursos de Pedagogia. Para escrever sobre essa temática, foram considerados, como inspiração, os estudos de pesquisadores com ampla experiência de pesquisa sobre o objeto formação de professores. Ao investigar a formação docente, averiguou-se que a trajetória histórica de construção desse objeto de pesquisa está permeada por mudanças e reformas que objetivaram e objetivam resolver os problemas enfrentados pela educação escolar.

Sendo assim, para dissertarmos sobre a temática, faremos uma retomada sobre a construção histórica dos processos formativos de professores e do Curso de Pedagogia no Brasil e em Santa Catarina. No levantamento bibliográfico, destacam-se as contribuições de Scheibe (2008), que, ao analisar a formação de professores no Brasil em sua herança histórica, afirma que o advento da República é o marco para pensar essa formação, pois era “[...] estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento” (SCHEIBE, 2008, p. 42). Com o advento da República, ocorreu a intensificação da instalação dessas escolas e foram tomadas providências mais contundentes no que se refere à formação dos professores; porém, a “[...] conjuntura social, política e econômica que predominou até os anos de 1930 não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar” (SCHEIBE, 2008, p. 43).

Gatti (2010), ao introduzir um breve resumo histórico sobre o assunto, considera o aspecto da legislação relativa à formação de professores. Proposta no final do século XX, essa legislação teve, com a criação das Escolas Normais – cursos específicos para formação de docentes –, o ensino das primeiras letras, que correspondia, na época, ao nível secundário e continuamente ao ensino médio. A autora também faz indagações oportunas ao discutir sobre a formação de professores nos dias atuais: relacionando a formação profissional às características dos licenciados, ela mostra o quanto é importante considerá-las, uma vez que tais peculiaridades tonalizam os aspectos das aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional.

Gatti (2010) observa que, quanto à formação dos professores, o curso de Pedagogia apresenta uma complexidade curricular, com relativamente pouca carga horária para o que ele deveria propiciar, e que a formação de professores para a educação básica:

[...] é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p. 1358).

Essas representações clássicas do currículo impossibilitam qualquer tentativa de reestruturar tais formações de modo mais integrado e em novas bases.

Ao considerar a articulação dos fatores formativos que as licenciaturas objetivam formar na Educação Básica (educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; gestão; educação de jovens e adultos e educação especial), a autora chama a atenção para a questão da formação inicial dos professores, que, segundo ela, envolve diretamente as instituições de ensino superior, como as universidades, seus cursos de licenciaturas e Pedagogia. Dessa maneira, este estudo possui como foco o curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campi Camboriú e Videira, de maneira que tal curso foi analisado como parte de um campo específico: o educacional. Bourdieu (2004) caracteriza esse campo como um espaço social específico, “um universo intermediário” no qual “[...] estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem” (BOURDIEU, 2004, p. 20), conceitos que lhe são específicos.

A criação dos Institutos Federais inicia-se com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, na qual se lê:

[...] os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (BRASIL, 2008).

A partir dessa lei, foi estabelecida a criação dos IFs e houve uma responsabilidade de oferta de cursos de Licenciaturas. O documento referido preconiza que, nos cursos ofertados pelos Institutos Federais, o conhecimento seja elaborado de modo articulado e integrado, proporcionando ações pedagógicas que eliminem os modelos estruturais lineares e fragmentados dos currículos, tendo a primazia, dentro de suas diretrizes e concepções, de fazer e transformar a realidade.

Para isso, será importante compreendermos como a concepção de formação de professores se fundamenta pelos termos reguladores do curso de Pedagogia, para, então, buscar

mudanças indicadoras para a constituição de fundamentos que propiciem continuidade à construção da formação docente e à socialização profissional. Assim, esta pesquisa tem como proposta analisar os processos formativos e a socialização profissional de egressos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú e Videira, no período de 2011 a 2016.

Dessa forma, ela torna-se significativa, pois abrange os processos formativos e a socialização profissional dos egressos; esses dois aspectos podem interferir diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e nas aprendizagens escolares. Assim sendo, é fundamental compreender os desafios referentes à formação e à socialização profissional, que são enfrentados pelos egressos do Curso de Pedagogia do IFC, bem como analisar e discutir como se efetivou esse processo, para vislumbrar a contribuição dessa instituição aos processos formativos de professores.

Outro aspecto que ganha destaque no processo deste estudo é a pesquisa com egressos, que caracteriza uma prática necessária para os cursos de formação de professores, pois oportuniza saberes a respeito do próprio curso e da inserção dos recém-formados para o campo de atuação. O acompanhamento de alunos egressos é fundamental para refletir sobre os dados que possibilitam um diagnóstico da formação oferecida. Esse acompanhamento pode prover uma contribuição para que as instituições formadoras possam avaliar e reorganizar seus cursos a fim de melhorar as condições ofertadas para a formação inicial dos profissionais.

Araújo, Nunes e Lucindo (2018) defendem que “[...] investigações como estas podem, também, orientar a elaboração de políticas públicas destinadas à formação inicial dos profissionais que atuam na educação básica” (ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018, p. 242). Assim, essas pesquisadoras mencionam alguns objetivos para tais investigações, enfatizando a importância de:

[...] averiguar se a formação inicial preparou os egressos para o mercado de trabalho; identificar como a graduação contribuiu para a prática profissional dos egressos e se ela ofereceu uma base para o desempenho em outras áreas de atuação, além de levantar subsídios para melhorar o curso de Pedagogia na instituição (ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018, p. 242).

Em razão disso, buscamos desenvolver um estudo sobre essa temática para compreender os processos formativos no IFC, por meio da análise dos processos de socialização profissional dos egressos dos cursos de Pedagogia da instituição citada. Nesse aspecto, entendemos a relevância de tal ação, pois, assim, será compreendida a forma como esses cursos



de formação propiciam a inserção dessa socialização profissional para seus egressos do curso de Pedagogia.

Os processos formativos e de socialização profissional são fundamentais para a construção da percepção de si mesmo enquanto agente de transformação social. Nesse sentido, a maneira como o profissional está sendo preparado pelas instituições formadoras para atuar no campo educacional terá influência direta tanto no processo de socialização quanto nas suas práticas pedagógicas, que precisam ser socialmente referenciadas. Não é cabível desconsiderar que o professor é um profissional significativo no processo de aprendizagem, principalmente por ser visto como agente de transformação social. Em sua atuação como agente dessa transformação, é essencial que ele esteja sempre atualizado e preparado para exercer sua função social; o ambiente escolar emerge como um dos espaços, por excelência, indicados para isso. No entanto, os cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense consideram a possibilidade da continuidade da formação por meio da socialização profissional como modo de inserção para o exercício no magistério?

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se na intenção de colaborar com a compreensão dos processos formativos que se realizam nos cursos de Pedagogia do IFC, tendo em vista, por meio dos processos de formação e socialização profissional de professores, analisar os elementos capazes de proporcionar uma formação sólida aos agentes em processo de formação. Para tanto, há a necessidade de conhecer e compreender as práticas pedagógicas proporcionadas pelos cursos de Pedagogia dessa instituição. As motivações que provocaram a escrita desta pesquisa vêm ao encontro de aspectos que pretendem desvendar quantos egressos estão inseridos no campo educacional e como aconteceu esse processo de socialização profissional.

Pensar sobre os processos formativos e a socialização profissional na contemporaneidade educacional faz-se necessário para a construção de uma identidade profissional consistente e autônoma, que seja capaz de posicionar-se de forma atuante e contínua.

## 1.1 OBJETIVOS

O mito do Fio de Ariadne, talvez, mais conhecido como Labirinto do Minotauro, conta a trajetória de Teseu, um herói que salvou a cidade de Creta do terrível Minotauro. Essa criatura, nascida da união de Zeus com a mulher do Rei da cidade, Minos, foi aprisionada em um labirinto, mas era mantida encarcerada por meio de sacrifícios de sete moças e sete rapazes, a cada sete anos.

Ariadne, filha do rei Minos, apaixonou-se por Teseu, um dos jovens a ser sacrificado ao Minotauro e a quem ele resolveu enfrentar. Teseu propôs-se a matar o monstro e, antes de empreender sua jornada ao interior do labirinto, foi presenteado por Ariadne com uma bola de fio dourado que funcionou como guia para que não se perdesse em sua jornada no labirinto. Graças a esse presente, Teseu encontrou e enfrentou o Minotauro, derrotando-o com uma espada mágica também entregue por Ariadne. Ao retornar do labirinto, o herói percebe que o presente recebido no início da jornada o fez retornar ao ponto de partida. O fio dourado, descrito nesse mito, é associado aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, pois acreditamos que, por meio deles, podemos retornar sempre ao fulcro que conduz este estudo.

Para analisar os processos de formação e socialização profissional dos egressos, os “fios de Ariadne”, que consideramos como elementos capazes de nos guiar e de contribuir para compreendermos as ações proporcionadas pelo curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú e Videira, expressam-se nos objetivos geral e específicos abaixo relacionados.

### 1.1.1 Objetivo geral

Analisaram-se os processos formativos e a socialização profissional de egressos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campi Camboriú e Videira, entre os anos de 2011 a 2016.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Revisitar, por meio de uma abordagem histórica, a formação de professores no Brasil;
- Revisitar, por meio de uma abordagem histórica, a formação de professores em Santa Catarina;

- Caracterizar o perfil dos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC Camboriú e Videira;
- Discutir os processos de socialização profissional dos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC, considerando a inserção no campo educacional.

Diante do conhecimento dos objetivos, passemos, então, aos aportes teóricos e metodológicos pensados para o desenvolvimento deste estudo.

## 1.2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO: O MOVIMENTO INICIAL PARA A APROXIMAÇÃO DO OBJETO

A metodologia é um instrumento que integra vários meios que contribuem para a realização de uma pesquisa científica. Auxilia as normatizações éticas e legais, contribuindo para a delimitação dos temas e não deixando o pesquisador distanciar-se do seu problema. É a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação elaborada no método de desenvolvimento da pesquisa. Sobre os processos metodológicos, Demo (1985) compreende que fornecem subsídios para que o pesquisador desenvolva sua percepção social e política sobre o contexto vivenciado, sendo considerada como a ciência que ensina a pesquisar, a partir de métodos científicos. Silveira, Córdoba e Gerhardt (2009), ao abordarem a temática, corroboram o entendimento dos aspectos metodológicos, referindo-se aos procedimentos científicos como sistemáticos e intensivos, que cooperam para descobrir e interpretar os fenômenos inseridos em uma determinada existência pessoal ou grupal.

Sobre essa perspectiva (BOURDIEU, 2015, p. 38), afirma que o “[...] campo dos objetos de pesquisa possíveis tende sempre a organizar-se de acordo com as dimensões independentes, isto é, segundo o grau de legitimidade e segundo o grau de prestígio no interior dos limites da definição”. Bourdieu (2002a) também ressalta que a noção de campo é uma construção que orienta todas as opções práticas da pesquisa. Por meio dela, é possível produzir um alicerce teórico no qual o detalhe essencial do método se encontra: certificar que o objeto do estudo não está separado de sua totalidade relacional; ou seja, isolado de suas relações, das quais ele extrai aquilo que é fundamental das suas propriedades. Mediante a noção de campo,

[...] torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, substancialista: é preciso pensar relacionalmente. Com efeito, poder-se-ia, dizer, deformando a expressão de Hegel: o real é relacional. (BOURDIEU, 2002b, p.27-28).

Logo, para conferirmos maior veracidade a esta pesquisa, foi necessário analisar nosso objeto, relacionando-o com o contexto ao seu redor, com as condições objetivas de sua realidade, pois ele nada é fora de sua convivência com o todo. Inicialmente, o propósito desta pesquisa era ir a campo para ter o primeiro contato com o objeto. Pretendíamos, por meio deste, informar o egresso sobre o estudo, seguindo os protocolos requisitados pelo Comitê de Ética, de forma que seriam entregues os documentos, tais como o Termo de Anuência, Termo de Consentimento de Uso de Dados, Termo de Assentimento e Projeto; caso o egresso consentisse, entregaríamos o questionário, para, então, posteriormente ao seu retorno, fazermos as análises. Porém, diante da decorrência pandêmica<sup>1</sup>, necessitamos mudar a organização desse primeiro movimento. Recorremos aos meios tecnológicos, que foram essenciais para o acontecimento deste estudo. Mudamos a estrutura do questionário, adaptando-o à ferramenta de coleta de dados, de maneira que foi disponibilizado pelo aplicativo “google”, em forma de formulário, sendo organizado com questões que possibilitassem o diálogo com nosso objeto de estudo.

No que se refere à abordagem, esta pesquisa foi qualitativa (GIL, 2008), porque buscou compreender relacionalmente o fenômeno, isto é, os processos formativos e a socialização profissional de egressos do Curso de Pedagogia do IFC, salientando a importância das interpretações dos eventos, além de captar o contexto e enfatizar a subjetividade como meio de compreensão e interpretação das experiências narradas por esses agentes de uma forma organizada. Esse tipo de análise é fundamentado em conhecimentos teórico-empíricos que lhe conferem caráter científico. Nesse sentido, este estudo contou com aportes empíricos que foram produzidos por meio da aplicação de um questionário, dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos e dos questionários respondidos no Portal do Egresso do IFC.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é explicativa interpretativa, pois visa identificar os fatores que determinaram ou que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos, os quais estão relacionados aos processos formativos e à socialização profissional de egressos do Curso de Pedagogia para que fossem interpretados e explicados, tendo em vista que permitiram esquadrihar o conhecimento sobre essa realidade específica. Gil (2008, p. 28) afirma que é esse tipo de pesquisa “[...] que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. Essas pesquisas, em sua grande maioria, envolvem procedimentos, tais como a realização de levantamento bibliográfico; de entrevistas com pessoas que podem contribuir de modo prático para o entendimento do problema pesquisado e

---

<sup>1</sup> Disseminação mundial do CORONAVÍRUS-19.

análise de estudos já realizados que contribuam para o entendimento do problema de pesquisa (GIL, 2008).

### **1.2.1 Do levantamento bibliográfico**

O levantamento bibliográfico foi realizado, por meio de um mapeamento das produções acadêmicas referentes aos processos formativos de instituições educacionais superiores e à socialização profissional de egressos do curso de Pedagogia, com a finalidade de construir um estado do conhecimento<sup>2</sup> acerca dos processos formativos e da concepção de formação de professores do curso de Pedagogia nos Institutos Federais. Foram utilizados, nessa fase da pesquisa, os portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Google Acadêmico. As produções foram circunscritas ao recorte temporal de 2009 a 2019, pois, a partir da sua criação, em 2008, com a Lei n° 11.892, os Institutos Federais começaram a ofertar cursos de licenciatura nas áreas de ciências e Matemática; posteriormente, por meio da Resolução n° 024/2010 do Conselho Superior do IFC, também se ofertou o Curso de Pedagogia, inicialmente, no ano de 2011, no campus Camboriú.

Para a identificação das pesquisas, foram eleitos os seguintes descritores: curso de licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense; licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense; Pedagogia no Instituto Federal Catarinense; cursos de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense; formação de professores do curso de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense; concepção de formação de professores dos cursos de Pedagogia; processos formativos no Instituto Federal Catarinense; socialização profissional de egressos do curso de Pedagogia; socialização profissional de egressos; egressos curso de Pedagogia.

Na coleta das produções acadêmicas no banco de periódicos da CAPES, foram inicialmente identificadas 9 produções, entre artigos e dissertações. Após uma leitura mais apurada dos resumos, constatamos que nenhuma pesquisa contemplava as temáticas dos descritores relacionados acima que abordassem especificamente o curso de Pedagogia e seus egressos. No site do Google Acadêmico, buscamos especificamente o que foi produzido no recorte temporal entre os anos de 2009 a 2019; após a leitura cuidadosa, encontramos alguns

---

<sup>2</sup> Considera-se, como pesquisa do estado do conhecimento, os estudos que abordam apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. O seu objetivo é mapear e analisar parte do que se produziu, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

estudos direcionados para a formação de professores. Entretanto, nenhum dos estudos selecionados fazia menção ao curso de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense.

Na coleta das produções acadêmicas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os mesmos descritores, foram localizadas 63 pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2009 a 2019 e que tinham relações aparentes com a temática da pesquisa. Verificamos que, dos periódicos apresentados, 62 artigos e 1 tese, alguns tinham proximidade com a temática. Posteriormente, os trabalhos acadêmicos (tese e artigos científicos) selecionados foram divididos em duas temáticas: a) produção sobre os processos formativos e egressos do Curso de Pedagogia; b) produção sobre processo formativo de professores. Após esse procedimento, decorreu-se a leitura dos resumos e da introdução dos trabalhos, na intenção de definir as pesquisas relacionadas diretamente com as duas temáticas. Demos início, em sequência, a uma segunda seleção, na qual foram contempladas 5 produções acadêmicas: 1 tese e 4 artigos científicos acerca da formação de professores no Curso de Pedagogia e socialização dos egressos; ou seja, produções nas quais observamos maior proximidade com o objeto desta pesquisa, motivo pelo qual tais produções foram lidas na íntegra.

Da coleta das produções acadêmicas feita, utilizando-se o descritor “Processos Formativos”, destaca-se a tese de Santos (2008), da Universidade Federal de São Carlos – SP, que tem como objeto de estudo o Curso Normal Superior de sua instituição. A tese apresenta uma análise sobre os processos formativos realizados em um programa de formação direcionado para professores em contexto do trabalho; investigou também quais as contribuições do percurso formativo, propiciado pelo curso Normal Superior. A pesquisa apresentou um estudo abrangente dos processos formativos que se integram num movimento de interdependência e interação, tendo como possibilidade a relação entre a base do conhecimento que o professor (estudante) constrói e a projeção de uma nova prática docente, a partir de elementos teórico-práticos que se cruzam durante o percurso. Destacam-se, também, a busca pela compreensão e a explicação da evolução de alguns professores, assim como o significado de cada trajetória desses sujeitos. A pesquisa apontou que os sujeitos pesquisados manifestaram diferentes e complementares características de reflexão relacionadas à natureza das propostas desenvolvidas, sendo subjetivos os aspectos referentes à práxis de cada profissional. O aporte teórico foi fundamentado em Pérez Gomez; Schon; Zeichner; Nóvoa; Alarcão; Pimenta; Tardif; Mizukami. Assim sendo, não observamos nenhuma aproximação do objeto de nossa pesquisa com o estudo de Santos (2008).

Também, referente ao descritor “Processos Formativos”, encontramos o artigo de Fleig e Bolszan (2017), com o título “Processos Formativos para docência: o que dizem os estudantes de pedagogia de uma IES pública”. As autoras tiveram, como objetivo, compreender os processos formativos dos estudantes, a fim de identificar as ações autoformativas, interformativas e heteroformativas desenvolvidas, acreditando ser possível que destas decorra a atividade discente de estudo. O trabalho evidencia uma concepção da formação inicial do curso de Pedagogia a partir dos estudantes em formação que ainda não concluíram o curso. Sendo assim, tal pesquisa se distanciou dos propósitos delineados para esta dissertação.

Referentes ao descritor “Egressos do Curso de Pedagogia”, foram analisados 3 artigos, dos quais um, “A concepção dos egressos do curso de Pedagogia: uma contribuição para a gestão”, de Sopelsa, Rios e Gazzóla (2012), objetivou investigar a concepção dos alunos egressos, em relação à sua formação para a prática pedagógica na educação básica. O trabalho justificou-se pela relevância de identificar o aporte do curso de Pedagogia da instituição Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) para a formação de professores. Destacou-se em sua metodologia o recorte de uma pesquisa realizada com egressos do curso de Pedagogia, na qual foram envolvidos 150 egressos desse curso da UNOESC, de Joaçaba e de Capinzal – SC, no período de 2004 a 2008. Foi utilizado um questionário semiaberto e entrevistas semiestruturadas em que participaram das respostas do questionário 15 egressos. O artigo aborda as seguintes concepções: a identidade do profissional da educação; o desenvolvimento da teoria e prática; a relação entre ensino e aprendizagem e a socialização profissional. Entretanto, sua centralidade está na contribuição que a pesquisa pode oferecer para a gestão do Curso de Pedagogia, pois as autoras concluem que “[...] de fato a gestão do curso constitui diferencial para a qualidade de ensino” (SOPELSA; RIOS; GAZÓLLA, 2012, p. 11), evidenciando a atuação do coordenador do curso e pontuando a necessidade de que, no andamento de sua gestão, esteja amparado “[...] com dados que revelem ganhos e dificuldades do curso” (SOPELSA; RIOS; GAZÓLLA, 2012, p. 11); assim, seria possível remeter empenho à responsabilidade da formação de professores, seja ela acadêmica ou continuada. Seu aporte teórico está fundamentado em: Candau e Lelis; Nóvoa; Freire; Tardif e Aranha.

No artigo “Formação de professores: uma análise dos egressos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UNIATENEU)”, desenvolvido por Marques e De Lima (2019), as autoras discutem os aspectos da matriz curricular do curso de Pedagogia dessa instituição com o intuito de averiguar se o curso está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e se prepara o egresso para o exercício da docência. Tal estudo, que tem abordagem quantitativa do tipo exploratória-descritiva, tem como objeto os

egressos do curso de Pedagogia e apresentou, em sua análise de dados, indicadores como: o âmbito profissional da proposta pedagógica da instituição; a área de atuação dos egressos; o diferencial em destaque do curso; a formação continuada; a conceituação do curso; a frequência e o estágio remunerado e, ainda, se os egressos recomendariam o curso a outras pessoas.

Os dados foram obtidos em um evento realizado pelo curso de Pedagogia, no qual 11 egressos responderam ao questionário. Nos aspectos bibliográficos, explanaram-se a legislação do curso, seus conceitos históricos, suas relações entre teoria e prática, a socialização dos egressos e como sua formação acadêmica influenciou essa inserção. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a matriz curricular condiz com as Diretrizes Curriculares Nacionais e que a formação desses egressos proporcionou uma habilitação efetiva e eficaz com base nos estudos teóricos e práticos, demonstrando que a instituição promove a inserção dos estudantes, para o exercício do magistério. O aporte teórico foi fundamentado em: Cambi; Aranha; Libâneo; Pimenta e Tardif.

Araújo, Nunes e Lucindo (2018), em artigo intitulado “Um estudo com egressos do Curso de Pedagogia: avaliando a formação inicial”, apresentaram um recorte de uma pesquisa realizada na Universidade de Ouro Preto, com o apoio UFOP/FAPEMIG, e integraram a pesquisa interinstitucional “Por onde andam os ex-alunos do Curso de Pedagogia/UFOP? Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos”, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Esse artigo apresentou a formação oferecida no curso de Pedagogia da UFOP, sob a perspectiva de seus egressos, analisando a formação profissional que receberam após a resolução de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1/2006. Seus estudos tiveram como aporte um questionário “on-line”, realizado no período de 2012 a 2015, que foi estruturado em 5 categorias: perfil; formação acadêmica; atuação profissional; curso de Pedagogia e profissão pedagogo; esse estudo contou com a participação de 70 egressos. Para analisar os dados, as autoras tiveram, como base, Bardin, efetivando, assim, a técnica de análise de conteúdo. Os achados confirmaram que muito ainda precisa ser feito em relação à falta de articulação entre as diferentes áreas de conhecimento propostas no curso de Pedagogia e à inclusão de disciplinas consideradas, pelos egressos, essenciais para a atuação como educador infantil ou gestor escolar. O aporte teórico foi fundamentado em: Pimenta; Gatti e Barretto; Gatti e Nunes; Libâneo.

Após análises dos estudos apresentados, motivadas pelo tipo de pesquisa do estado do conhecimento, compreendemos que as averiguações relativas aos processos formativos e à socialização profissional de egressos do curso de Pedagogia alcançam direcionamentos próximos à temática do estudo que ora apresentamos. É relevante o apontamento desses



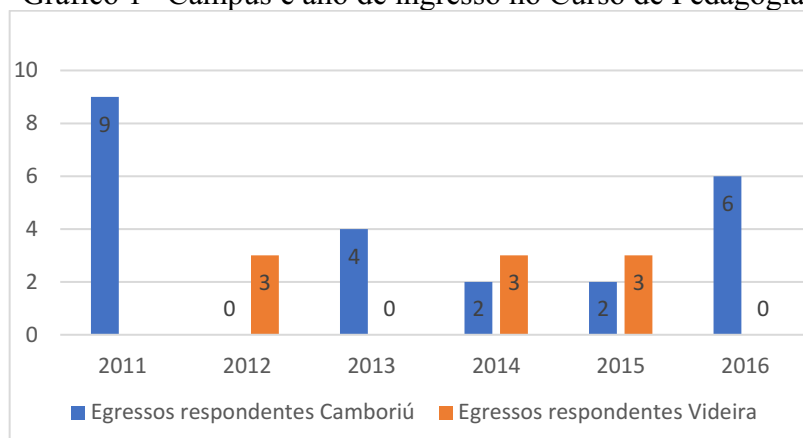
trabalhos para o aprofundamento teórico desta pesquisa acerca dos processos formativos nos cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, a fim de colaborar com a ampliação da visão do campo educacional sem que haja reprodução de objetos e temáticas irrelevantes.

Assim, dos trabalhos pesquisados e analisados, evidenciaram-se alguns fatores que se destacaram: as pesquisas referenciadas foram realizadas em instituições de ensino superior públicas (estaduais e federais); mesmo que alguns estudos tenham tido como objeto de suas pesquisas os egressos do curso de Pedagogia, seus objetivos e campo de análise diferenciaram-se dos propostos para a presente dissertação; a relevância dos artigos e tese analisados contempla, em suas particularidades, o desenvolvimento da escrita desta dissertação.

### **1.2.2 Sobre os demais procedimentos**

Começamos destacando o início da relação entre o objeto desta pesquisa e o campo em que estiveram inseridos, numa relação com a instituição que produz, reproduz e expande as artes, bem como as ciências. As amostragens e análises referidas, aqui, dimensionam o número de respondentes não totalizando a quantidade de egressos que passou pelo Curso de Pedagogia, nos dois campi, durante o período de recorte da pesquisa. O gráfico 1 mostra informações a respeito do ano em que os egressos, respondentes desta pesquisa, dos campi Camboriú e Videira, ingressaram no Curso de Pedagogia.

Gráfico 1– Campus e ano de ingresso no Curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

A escolha desses dois campi ocorreu pelo fato de serem os primeiros a ofertar o Curso de Pedagogia, a partir da Resolução nº 024, de setembro de 2010, que dispõe sobre a criação do Curso Superior de Pedagogia, campus Camboriú, de maneira que iniciou suas atividades no ano de 2011 e, logo após, no campus de Videira.

Ressaltamos que o Curso de Pedagogia se adapta ao conjunto de diretrizes das licenciaturas (Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015); ambas retratam elementos peculiares previstos para o pedagogo licenciado em sua atuação profissional e que determinam o perfil para o egresso do curso. Para que possamos continuar a discussão, acionamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia do IFC, campus Camboriú e Videira. O aprofundamento da pesquisa ocorreu a partir de estudos que versam sobre as categorias anteriormente citadas, de maneira que tivemos como aportes livros, artigos científicos, dissertações e teses que nos auxiliaram a fazer as análises do objeto investigado; e a análise do objeto, “[...] que merece uma análise mais profunda e complexa que foge da autossuficiência e vai além da sua relação com os acontecimentos sociais” (SCARTEZINI, 2011, p. 33). Sendo assim, esta pesquisa dependeu de informações transmitidas pelos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC.

A aproximação com os egressos de forma virtual foi desafiadora, pois o contato com eles, por meio de e-mail, exigiu paciência e compreensão por consequência dos fatores<sup>3</sup> que dificultaram a mobilização da pesquisa. A aplicação dos questionários imprimiu existência à explicação e à descrição do objeto de modo mais claro, sendo que também atendeu às

<sup>3</sup> Esses fatores são consequenciais da pandemia – COVID 19.

finalidades do estudo, reiterando, assim, a produção científica como um trabalho social. De acordo com Gil (2008), o questionário define-se

Como técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósitos de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 140).

A construção do questionário implicou traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas (GIL, 2008). Considerando que obtivemos, como principal empiria, os questionários, somos conscientes de que não encontraríamos “[...] facilmente uma garantia do realismo de suas perguntas na realidade das respostas recebidas” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004, p. 56).

Visando compreender o objeto de estudo em questão, optamos pelo questionário como instrumento técnico de coleta de dados, o qual foi constituído por um rol ordenado de perguntas, que foram respondidas por meio digital, sem que estivéssemos presentes. Com base neste método, foi possível organizar perguntas constando questões abertas e fechadas, sendo estruturado com as seguintes categorias: dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional, ou seja, responderam itens relacionados ao lugar onde estão trabalhando, ao processo formativo, ao que compreendem por socialização profissional, dentre outros aspectos. O questionário<sup>4</sup>, assim como os outros documentos desta pesquisa (Termo de Anuência, Termo de Consentimento de Uso de Dados, Termo de Assentimento e Projeto), tramitaram pelo Comitê de Ética, sendo aprovado pelo Parecer n°. 3.985.762<sup>5</sup>

Esta pesquisa foi composta de algumas contribuições teóricas, as quais abordaram temas que ofereceram considerações oportunas para a discussão sobre Processos Formativos e Socialização Profissional, a partir da contribuição de pesquisas e estudos disponíveis, juntamente com pesquisas teóricas abordadas por esses pesquisadores. Para explanarmos a questão sobre o Curso de Pedagogia, no Brasil, os estudos de Saviani (2009), Gatti (2010) Scheibe (1983), Villela (2005), Cruz (2011) e Aguiar (2006) contribuíram como os aportes teóricos percorridos na temática. Para discutirmos sobre Formação de Professores em Santa Catarina e a instituição dos Cursos de Pedagogia no Estado, os estudos de Scheibe (1983), Aguiar (2006) e Bourdieu, bem como Passeron (2014a; 2014b) foram referências principais. Para entendermos o Curso de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense e o Perfil do Egresso, a pesquisa de Brandt (2018), dentre outros, como Pacheco (1996), Lüdke e Cruz (2005),

---

<sup>4</sup> O questionário encontra-se no apêndice I

<sup>5</sup> Documento consta no Anexo I

Pimenta (1999), Sacristán (2000) e Catani (2013), contribuíram para a compreensão desse curso e do perfil do seu egresso nessa instituição.

Sobre a formação docente e socialização profissional, alguns autores foram acionados, tais como Dubar (2005), Valle (2003), Melo e Valle (2013). Os autores colaboraram para a compreensão desse objeto com pesquisas sobre socialização profissional de professores, nas quais discorreram a respeito da ideia do exercício da ocupação profissional do magistério e da formação inicial. A análise fundamentou-se a partir da produção teórica, construída por Pierre Bourdieu, que desenvolveu categorias, como *habitus*, violência simbólica, campo, dentre outras desse mesmo teórico que foram acionadas.

A organização do estudo apresenta-se da seguinte forma: na introdução, seção um deste estudo, primamos por propiciar o conhecimento ao leitor sobre os objetivos geral e específicos que nos serviram como o fio, aos modos de Ariadne, os quais nos mantiveram focados no movimento de ir e de vir, rumo aos aportes teóricos e metodológicos pertinentes a este estudo: o movimento inicial para a aproximação do objeto. Esclarecemos, igualmente, sobre como foram tecidos os fios teórico-metodológicos que permitiram a familiaridade e também o estranhamento deste objeto tão caro para nós: os processos formativos, a socialização profissional, de forma mais verticalizada, e a formação de professores de modo mais lato. Tal movimento nos conduziu ao enfrentamento que se efetivou na seção dois deste estudo, na qual abordamos historicamente o Curso de Pedagogia e a formação de professores no Brasil, bem como debatemos sobre sua função de formar bacharéis ou licenciados quando de sua criação.

Discutimos também a formação de professores em Santa Catarina por meio de uma visão geral, assim como a formação de professores, em especial, nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na terceira seção, tratamos sobre o Instituto Federal Catarinense e aspectos da constituição dessa instituição, atentando para a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e documentos, a saber, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019). Debates os aspectos regionais das cidades de Camboriú e Videira, bem como sobre suas contribuições para a criação dos Cursos de Pedagogia nos campi desses municípios.

Além de tratarmos dos elementos da criação do Curso de Pedagogia (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Resolução nº 024/Conselho Superior, de 09 de setembro de 2010, e Projeto Pedagógico dos Cursos/PPCs), observamos questões sobre o currículo desse curso nos campi Camboriú e Videira. Para abordarmos aspectos relacionados ao Curso de Pedagogia, no período recortado para o estudo, usamos, como alicerce, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15

de maio de 2006, e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, sendo que a primeira resolução nos orientou quanto às características do egresso do Curso de Pedagogia.

Na proposição da quarta seção, tratamos sobre o desenho do perfil do egresso do Curso de Pedagogia do IFC, campus Camboriú e Videira. Para conseguirmos projetar a imagem do egresso respondente, percorremos caminhos, nos quais encontramos profissionais envolvidos com o contexto do campo acadêmico e com a pesquisa. Deveras, não teríamos conseguido chegar ao nosso objeto se não fosse por eles, ainda mais com as circunstâncias vividas pela Pandemia. Partimos do primeiro convívio com as coordenações dos Cursos de Pedagogia dos dois campi, que nos atenderam, prontamente, encaminhando os contatos dos egressos. Com isso em mãos, organizamos um e-mail de apresentação para encaminharmos junto com o questionário. Não tendo sucesso em nossa primeira tentativa, pedimos ajuda à Professora Filomena Gossler Rodrigues da Silva, do campus Camboriú, que, sem hesitar, mediou nossa comunicação com os egressos dos dois *campi*. Foram 197 e-mail enviados, sendo 124 e-mails de egressos do campus Camboriú e 73 e-mails de egressos do campus Videira.

Entre os e-mails, 12 retornaram como e-mails inválidos. Do total de e-mails enviados, obtivemos 32 respostas dos egressos, sendo 23 respostas pelo campus Camboriú e 9 pelo campus videira. Por meio dos questionários respondidos, estruturamos as categorias: dados pessoais; trajetória escolar; trajetória acadêmica e processos formativos; carreira profissional e socialização profissional, sendo que, para essa quarta seção, usamos as categorias: dados pessoais; trajetória escolar e carreira profissional. Após a finalização desse processo, dialogamos com o pensamento dos autores escolhidos como interlocutores para esse momento.

No quinto capítulo, para compreender os processos formativos e socialização profissional de egressos, utilizamos a categoria trajetória acadêmica e processos formativos; carreira profissional e socialização profissional. Sendo assim, algumas questões, que nos provocaram diante das análises, estavam relacionadas às configurações e aspectos pedagógicos do curso, como seu Projeto Pedagógico de Curso. Posteriormente a isso, também tencionamos conhecer, diante das análises, as metodologias de ensino e instrumentos avaliativos que predominaram nas trajetórias dos egressos. Outro traço observado, diante das configurações pedagógicas do curso, foi ao encontro das ações educativas que contemplaram a formação profissional, fundamentada nos processos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Buscamos, também, por meio das declarações dos egressos, saber como o curso proporcionou atividades relacionadas à pesquisa; como promoveu a iniciação científica; se houve incentivo à participação em cursos e eventos de caráter científico; se as atividades de extensão e o envolvimento com programas comunitários contribuíram para a sua formação,

assim como dimensionamos nosso interesse nas relações estabelecidas pelos egressos entre projetos de extensão com a prática profissional. Logo, esses percursos evidenciaram tanto como ocorreu o processo formativo quanto a socialização profissional desses egressos, proporcionada pela relação com suas práticas profissionais.

Nas considerações, destacamos, ao concluir este estudo, os principais resultados, assim como o que se constitui por meio da contribuição efetiva para a construção do campo da história da educação catarinense e brasileira. Por conseguinte, a contribuição da consolidação do IFC como instituição formadora de professores, por meio da oferta do Curso de Pedagogia. Sendo assim, tendo discorrido sobre o processo de construção percorrido para a efetivação desta pesquisa, sua trajetória e organização delineadas pelas partes constitutivas do estudo, destacamos, por fim, que buscamos, na vasta e generosa produção intelectual de Pierre Bourdieu, também, nosso fio de Ariadne, as bases para a compreensão, as lentes que conduziram o olhar, desde os passos iniciais, até a finalização do estudo.

## 2 ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Debater sobre formação de professores não é incomum. Debate antigo e, ao mesmo tempo atual, a formação de professores é apontada por pesquisas como necessária para o desenvolvimento de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas contemporâneos. Sendo assim, nesta seção, abordamos aspectos históricos, políticos que evidenciaram forças políticas presentes em disputa, bem como a política de formação de professores, no interior da qual ocorreu a criação do Curso de Pedagogia em Santa Catarina.

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Sobre a formação de professores no Brasil, Villela (2005, p. 104) mostra que, no século XIX, já ocorria a busca pela superação de um modelo artesanal da profissão, visando a um processo de profissionalização efetivado por características que envolviam o “[...] alargamento de conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um ethos profissional”<sup>6</sup>. A pesquisadora compreende que, com a consolidação dos Estados Nação, já havia o predomínio da “[...] tendência de homogeneizar aquelas formas dispersas, conformando um sistema centralizado, regulado e controlado pelo poder estatal” (VILLELA, 2005, p. 105). As primeiras escolas normais brasileiras, criadas a partir das décadas de 1830 e 1840, deram o “tom” da formação institucionalizada no país. No entanto, esse período, por sua instabilidade, não foi favorável à consolidação da formação dos professores; ou seja, “[...] os governos provinciais e respectivas assembleias legislativas oscilaram por todo o período entre um discurso de valorização da formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la” (VILLELA, 2005, p. 106). Já a segunda metade do século XIX, apresentou a primavera das escolas normais, o seu reflorescimento, juntamente com a valorização da instrução em um contexto caracterizado pela maior participação da mulher nos espaços públicos, com o arrefecimento das relações escravistas, previsão em lei do voto do alfabetizado, dentre outras questões. Nesse aspecto,

[...] saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar, constituía o triplice desafio que a formação institucional necessitava enfrentar. Afastando-se da formação improvisada que caracterizava nos mestres de até então, a escola normal reformulada a partir do final da década 60 deveria formar professores para além do ensinar a ler,

---

<sup>6</sup> Todos os destaques são da autora.

escrever, contar e rezar. Era necessário instruir e educar, mas também formar o cidadão produtivo ao país (VILLELA, 2005, p. 108).

Já entre as décadas de 1920 e 1930, intensificou-se o período de mudanças econômicas-sociais e políticas, em que observamos toda uma sequência de ações no campo educacional, que possibilitaram concepções pedagógicas e processos formativos com a ampliação e a organização dos sistemas de ensino em todos os níveis, como também um crescente aprofundamento das tarefas educacionais. Na década de 1930, houve duas experiências significativas de formação de professores já em nível superior: a primeira com a criação da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação, dirigida por Anísio Teixeira, no período de 1930 a 1935, com a finalidade de “[...] formar professores para todos os graus e desenvolver a escola de pesquisas educacionais e de cultura superior na universidade, como forma de possibilitar estudos de natureza científica sobre educação” (AGUIAR, 2006, p. 102); a segunda, efetivou-se a partir do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), cujo pilar era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCHL), que defendia um modelo de formação de professores proposto por Fernando de Azevedo, contemplado por conhecimentos humanísticos, assim como por disciplinas dos saberes específicos.

Sobre a mesma questão, Saviani (2009) destaca, ainda, que o modelo da Escola Nova foi marcado pelo início da reforma paulista; após a primeira década republicana, o impulso reformador enfraqueceu, surgindo um ciclo ainda vigente com o aparecimento dos Institutos de Educação (1932-1939). Dois importantes projetos nesse campo foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado e planejado por “[...] Anísio Teixeira em 1932 e liderado por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Também, no ano de 1931, expandiu-se a mobilização pela criação de universidades no país, com base no Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931; com isso, a institucionalização da formação de professores em nível superior no país “[...] pode ser apontada como decorrente inicialmente da aprovação do Estatuto das Universidades brasileiras” (AGUIAR, 2006, p. 102). As transições, que aconteceram na fase da história da formação de professores no Brasil, como a Reforma de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, que ocorreram entre os anos de 1932 a 1939, estruturaram os períodos dessa narrativa, visto que os cursos de Pedagogia e de licenciaturas passaram por mudanças.



Esses períodos reuniram, em suas representações, estudos sobre direções a serem seguidas na intenção de resolver os impasses da formação dos professores. Saviani elucida aspectos pressupostos e distintos do problema da formação no contexto brasileiro, clarificando a ideia de que “[...] no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Em sua gênese, o Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, teve “[...] um padrão centralizador, que progressivamente foi transformando o sistema universitário em aparelho ideológico de Estado [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 41), havendo uma tentativa de normatizar, em âmbito federal, a organização e o funcionamento de todos os níveis de ensino, vindo, assim, a determinar a forma de organização do ensino superior por mais de três décadas. O protótipo de formação de professor, determinado por esse “padrão federal”, definia que a formação do professor primário fosse de incumbência da Escola Normal enquanto a formação do professor secundário ficasse sob a responsabilidade dos cursos de nível superior. Aguiar (2006) evidencia sua contribuição ao mostrar que a Universidade de São Paulo, que era vista como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Educação, tinha o objetivo principal de formar quadros para o magistério secundário, porém, esse modelo de formação seria apenas complementar, pois defendia a formação do professor como competência da Escola Normal e não da Universidade, diferente do modelo de formação de professores proposto por Anísio Teixeira (AGUIAR, 2006, p. 103).

Assim, a autora observa que tal organização era influenciada por modelos vindos dos EUA e recomendava que a formação de todos os professores e dos quadros técnicos para a educação transcorresse em nível superior, de forma que o Instituto de Educação teria que ser o lócus de formação desses profissionais (AGUIAR, 2006). De acordo com esse modelo, em 1939, foi constituído o Curso de Pedagogia, que se encarregaria da formação dos quadros técnico-administrativos e professores da Escola Normal, estabelecendo o Curso de Pedagogia a partir da junção da “[...] cadeira de Didática específica com a cadeira de Didática geral e os estudos para a formação de técnicos administradores, bem como de professores para a Escola Normal” (AGUIAR, 2006, p.105).

É com esse mesmo decreto que se compõe a identidade do curso de Pedagogia e seu primeiro Currículo elaborado no contexto da Reforma Francisco Campos, proposta que sucedeu a criação da Universidade do Distrito Federal, fundada e extinta no mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro. Tal proposta veio a ser elaborada no governo de Getúlio Vargas, pelo então Ministro Gustavo Capanema. Brandt (2018), inspirada por Evangelista (2002), sugere

que a gênese do Curso de Pedagogia teve suas consequências na ruptura das propostas institucionalizadas na década de 1930, “[...] a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que especificamente não se destinavam ao Curso de Pedagogia, mas sim à Formação do Professor” (BRANDT, 2018, p. 146). A autora compreende que

[...] a criação da seção de Pedagogia da USP foi reflexo do projeto de universidade-padrão do governo autoritário, a Universidade do Brasil. Embora a USP tenha assumido só circunstancialmente a formação dos professores, foi a sua experiência que, associada às da UDF e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), subsidiou, em 1939, o disciplinamento do Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia (BRANDT, 2018, p. 146).

O curso de Pedagogia, em sua criação, pretendia habilitar bacharéis e licenciados para diversas áreas, sendo o único curso de seu departamento a compor as “[...] seções fundamentais da Faculdade, ao lado de três outras, Filosofia, Ciências e Letras, com seus respectivos cursos” (BRANDT, 2018, p. 149). Em sua organização, havia as disciplinas de conhecimento específico para a formação de bacharelado; além de formar o bacharel, formava-se o técnico em educação.

Pontos elementares desses momentos são debatidos por Saviani (2009), quando enumera os seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

No primeiro período, denominado por Saviani (2009) como “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, o autor compreende que “[...] é na lei das escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez [...]” (SAVIANI, 2009, p. 144); pretendia-se preparar os professores para as escolas primárias e as formações específicas ficavam prescritas pelas Escolas Normais. Assim, decorre que “[...] os currículos dessas escolas eram constituídos pelas mesmas matérias

ensinadas nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p. 144). Nesse período, pensava-se que os professores deveriam dominar apenas o conhecimento dos conteúdos sem a didática que “[...] lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

O segundo período que o autor descreve é o dos padrões de organização e funcionamento das Escolas Normais (1890-1932), firmado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Para o pesquisador, os reformadores defendiam que era preciso preparar bem os professores, instruí-los nos modernos processos pedagógicos e científicos, adequados ao contexto daquele período. Os professores preparados sob tais aspectos tornariam a educação regeneradora e eficaz (SAVIANI, 2009). Esse contexto foi marcado por dois vetores: “[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145). De acordo com o autor, os reformadores consideravam a compreensão de que “[...] sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular e preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145). Nesse aspecto, Vidal (2001) afirma que, na reforma instituída pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, “[...] Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o ‘vício de constituição’ das Escolas Normais, que, ‘pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80).

As ideias anisianas impellem a pensar que os Institutos de Educação “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação, o que orientou, então, a organização e a implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, bem como consolidou o modelo desenvolvido nas Escolas Normais (1939-1971). Sendo assim, foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias e universalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Por meio desse decreto, compôs-se o que se denomina “esquema 3+1”, pois,

[...] adotado na organização dos cursos de licenciaturas e Pedagogia, os primeiros [anos] formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos

cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Saviani (2009) considera ainda que, quando se generalizou esse modelo para formar professores em nível superior, foi perdida “[...] sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146).

No que se refere ao Ensino Normal, a mesma orientação foi seguida por meio do Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, nomeado como Lei Orgânica do Ensino Normal. Nas organizações posteriores, o curso normal, paralelo aos demais cursos de nível secundário, dividiu-se em segmentos que, ao serem implantados, “[...] centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios” (SAVIANI, 2009, p. 147). Esse movimento encerra o que Saviani compreende como o terceiro e o quarto períodos.

Não obstante as problemáticas vivenciadas nesses períodos, Saviani (2009) segue sistematizando os aspectos históricos e as polêmicas da formação de professores no contexto brasileiro, expondo o contexto da substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996), que caracteriza o quinto período e que, com o golpe civil-militar de 1964, ocasionou exigências a serem efetivadas na área da educação, mediante mudanças na legislação de ensino. Por meio da Lei nº 5.692/71, as nomenclaturas de ensino foram alteradas: “§ 1º Para efeito do que dispõem os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (BRASIL, 1971) e, com essa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Gatti (2010) mostra, em seus estudos, que, no ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161, sobre a reformulação do curso de Pedagogia, que atribuiu a esses cursos a função de disponibilizar também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que era sabido que alguns estabelecimentos de ensino já vinham praticando.

Articuladamente a essa estrutura, desencadeou-se, a partir de 1980, uma abrangente movimentação pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que considerou o princípio da “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-69). Saviani (2009, p. 148) ratifica que “[...] a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

O autor relata que, ao final do REGIME MILITAR, houve, por parte dos educadores, uma expectativa de que o problema da formação docente no Brasil seria mais bem

analisado, mas as instabilidades ocorridas na área da educação, à época, não foram revogadas com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 20 de dezembro de 1996. Com essa movimentação, aproveitou-se para inserir, como opção aos Cursos de Pedagogia e licenciatura, a junção dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). A LDB sinalizou uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221), sendo esse período caracterizado como o sexto por Saviani (2009).

Gatti (2010) também apresenta contribuições acerca desse momento, relatando que os aspectos dos cursos de licenciatura eram compostos por pequenos espaços para a formação pedagógica, tanto que, com a promulgação da Lei nº 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são orientadas modificações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores são promulgadas e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura começam a ser reconhecidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Dessas peculiaridades, não ficaram protegidas as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, sancionadas em abril de 2006. Saviani (2009), ao esboçar um breve histórico do período (1996-2006), afirma que,

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. [...] o que se revela permanente do decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

A Resolução de nº 1, de 15 de maio de 2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação junto às Diretrizes Curriculares Nacionais, propôs, então, o curso de Pedagogia com licenciatura, atribuindo a este a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal. Nesse mesmo aspecto, ao tratar sobre o tema formação inicial, o autor adverte que “[...] a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p. 150).

Ao abordar as consequências estruturais, o autor não olvida um dos principais desafios relacionados à formação docente, ao enunciar que “[...] a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho” (SAVIANI, 2009, p. 153). Ainda que predomine, no campo educacional, uma percepção generalizada das condições de trabalho, que afetam diretamente a formação de professores, optou-se por direcionar a atenção aos aspectos legislativos e documentais que encadeiam as problemáticas dessa formação.

Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1358) esclarece que “[...] a complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária”. Sendo assim, a autora considera a formação dos professores, no curso de Pedagogia, complexa em termos curriculares, tendo pouca carga horária para o que ele deveria propiciar; ainda, reconhece que, “[...] de qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino” (GATTI, 2010, p. 1358).

Ao discorrer sobre as características e os problemas da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) considera quatro aspectos que sinalizam um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação: “[...] o da legislação relativa a essa formação; as características socioeducacionais dos licenciados; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas” (GATTI, 2010, p. 1355). Pelo ponto de vista social, detalha alguns fatores históricos, recordando que os cursos de formação de professores apresentavam-se em uma tríade que separava formação, professores polivalentes e professores especialistas. Tal diferenciação ocasionou valorização social maior ou menor. As primeiras legislações do século XIX instauraram essas fragmentações, orientando a atuação, nos anos iniciais ou finais, o que acarretou a diferenciação social na carreira, nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade nos âmbitos social, político e acadêmico. Essas representações tradicionais do currículo dificultaram qualquer tentativa de reestruturar essas formações de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010).

A autora observa que, conforme os consideráveis problemas enfrentados – no que se refere às aprendizagens escolares em nossa sociedade – ampliam-se, também, crescem as preocupações com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as amparam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Reitera, ainda, que tais preocupações não

devem ser responsabilidade somente do docente, da sua formação, do seu compromisso com o desempenho das redes de ensino. Inúmeros motivos precisam ser considerados:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento de educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas. Formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os 'sem voz') e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Gatti (2010) chama a atenção para o assunto específico da formação inicial dos professores, o que afeta de modo direto as instituições de ensino superior, sobretudo as universidades. Essa pesquisadora compreende que

[...] a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Da mesma forma, a autora evidencia uma necessária revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Garcia (1999) também corrobora esse pensamento, afirmando que, ao pensar em mudanças nas estruturas institucionais, é necessário ter em mente quais referências de escola, de ensino e de professor são vistas como necessárias. Observou-se, por meio de suas análises, a importância de desenvolver, para e com os estudantes, um currículo que perpassasse os conhecimentos teóricos, científicos, culturais e práticos que estejam relacionados ao contexto que os envolve, objetivando o desenvolvimento profissional, além de habilitá-los para o exercício do magistério e prepará-los para os contextos amplos do sistema educacional.

## 2.2 CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: PENSADO PARA FORMAR PROFESSORES?

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este 'fundo comum' é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

Tendo em vista a reflexão de Nóvoa (1995) e o contexto histórico educacional, nota-se que sua afirmação expressa uma analogia entre o que se debateu até aqui, sobre a formação de professores, e o que se vincula às suas atribuições no exercício da profissão docente. A formação, em seus aspectos tanto teóricos quanto práticos, articula-se diretamente com as vivências no campo acadêmico. A docência, compreendida hodiernamente como alicerce da formação profissional do pedagogo, ratifica que a constituição da sua identidade está vinculada não só ao seu processo formativo, mas também à sua socialização profissional.

O curso de Pedagogia passou por amplas modificações desde a sua criação até os dias atuais. No entanto, pode-se notar que esse curso, desde a Antiguidade Clássica, vem sendo associado aos desafios e expectativas relacionados à educação. Antes de refletir sobre a composição do curso de Pedagogia no Brasil, é importante destacar que tal curso foi analisado em um campo específico: o educacional. Assim sendo, “campo” é interpretado como um espaço social específico, “um universo intermediário” no qual “[...] estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem, ou difundem [...]” ideias que lhe são “próprias”. Para o intelectual francês, a noção de campo designa “[...] um espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20). O autor adverte, no entanto, que esse microcosmo está submetido a leis sociais diferenciadas, dadas por “uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Pereira (2015) contribui com sua análise:

[...] um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais<sup>7</sup>específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam. (PEREIRA, 2015, p. 5).

Tendo em vista a complexidade da noção de campo, para Bourdieu (2004) importa

[...] saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p. 21).

---

<sup>7</sup> Indo além de uma abordagem pautada especificamente no aspecto econômico, Bourdieu cunhou os conceitos de capital cultural e capital social. Tais conceitos serão retomados no decorrer deste escrito.



Dessa maneira, o curso de Pedagogia, como um fenômeno pertencente ao campo educacional, refrata-se no campo; ou seja, retraduz “[...] sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2004, p. 22), como reage ao campo de forças e lutas para conservar-se e para transformar tais condições. Entende-se que a teoria dos campos permite estabelecer relação pensamento e ação, pois há, em cada campo distinto, um conjunto de interesses comuns que legitimam sua existência e funcionamento. Monteiro (2018) mostra que “[...] a teoria do campo é desenvolvida com vistas a dar conta da prática, a partir das relações de força e de sentido das lutas que ocorrem no espaço social” (MONTEIRO, 2018, p. 43). O mesmo pesquisador afirma, ainda, que “[...] a teoria da prática está para uma teoria do conhecimento sociológico assim como a teoria dos campos está para uma teoria política quando associada à teoria dos capitais e da legitimidade cultural” (MONTEIRO, 2018, p. 43). Monteiro (2018) compreende que Bourdieu preconiza uma dialética entre a ciência e a política, pois “[...] é no campo que os agentes agem no mundo social, [...] a relação entre dominador e dominado, por exemplo, está presente em todos os campos, bem como as relações de força e de lutas que se dão em torno dos capitais específicos” (MONTEIRO, 2018, p. 43-44). O campo acadêmico não foge às normas. Bourdieu (2017) demonstra que

[...] o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder<sup>8</sup> (BOURDIEU, 2017, p. 70).

Para Bourdieu (2017), os agentes atuantes nesse campo, os professores universitários, “[...] se situam sobretudo do lado do polo dominado do campo do poder [...]” (BOURDIEU, 2017, p. 63), pois o campo universitário propaga, em sua organização, o campo de poder cujo próprio processo de seleção e de inculcação contribui para reproduzir sua estrutura. O teórico afirma ainda que, nesse campo, em seus próprios termos, existem distinções de ordem social, econômica e cultural, que desassocia, inclusive, as faculdades e sobretudo seus agentes no espaço externo à universidade, determinando, assim, o campo do poder.

Diante do exposto, as contribuições de alguns pesquisadores que abordam aspectos da constituição do Curso de Pedagogia serão colocadas em relevo a seguir. Cruz (2011), em

---

<sup>8</sup> A estrutura das diferentes instituições de ensino superior, distribuídas segundo as características sociais e escolares dos estudantes ou dos alunos que elas acolhem, corresponde exatamente, em todos os casos em que a verificação é possível, à estrutura das mesmas instituições, distribuídas segundo as características sociais e escolares dos professores.

sua tese, analisa o curso de Pedagogia fundamentalmente por meio de depoimentos de pedagogos brasileiros renomados e da legislação oficial que regulamentou o curso durante sua trajetória. O ponto principal em sua tese foi compreender como os entrevistados se posicionavam nos tempos iniciais de implantação do curso de pedagogia, contexto do qual fizeram parte. A pesquisa esteve direcionada aos testemunhos desses profissionais que concluíram sua formação em Pedagogia desde 1939, ano de criação e implantação do curso, até 1969, quando houve a homologação do parecer nº 252/69, que estabeleceu significativas mudanças para a composição curricular do curso.

Desde o início do período republicano no Brasil, ocorreram movimentos que pretendiam debater e definir políticas para a educação; nesse período, mais precisamente em 1891, foi criado o Conselho Superior de Educação. Já o Conselho Nacional de Educação (CNE), foi criado em 1931. O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; foi extinto em 1994 e (re)criado como Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995. Foi nesse movimento, no campo educacional, que Cruz (2011) trabalhou, entrevistando 17 pedagogos formados nas décadas de 1940, 1950 e 1960, sendo nove formados em instituições públicas e oito, em instituições privadas do país. A pesquisadora definiu esses pedagogos como fundamentais para desenvolver sua tese e analisar seu objeto de estudo, considerando as seguintes circunstâncias: por terem passado pelo ciclo de implantação do curso como alunos de graduação em Pedagogia e por terem se estabelecido na área de educação, como formadores e pesquisadores, mantendo-se atuantes e influentes desde então. Tendo em vista esse estudo, consideramos que, ao aprofundarmos a compreensão histórica sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, torna-se necessário partirmos do princípio de que debater a finalidade carece primeiramente especificarmos o entendimento dessa pesquisa sobre o curso em si.

Alguns questionamentos são essenciais para o entendimento, tais como: qual a finalidade do Curso de Pedagogia? Ela pode ser considerada uma Ciência? O curso de Pedagogia foi pensado para formar professores? Silva (2003) mostra, em seus estudos, que o curso de Pedagogia gerava suspeitas, debates e dúvidas sobre ter um conteúdo específico, próprio, que evidenciasse sua criação e permanência.

Pensar a Pedagogia como uma Ciência da Educação, em que sua práxis pedagógica se constitui como seu principal objetivo, orienta a uma reflexão sobre a prática educativa em sua dimensão sócio-histórica. É notável a necessidade de um processo contínuo de seu redimensionamento, com a intenção de alcançar a responsabilidade social e crítica. Nesse

sentido, as dimensões que distinguem a Pedagogia epistemológica da prática e da disciplinar são esboçadas por Cruz (2011) da seguinte maneira:

[...] a primeira se circunscreve a partir de Pedagogia como ciência da Educação responsável pelo estudo crítico, propositivo e transformador. A segunda diz respeito à articulação entre os saberes e fazeres pedagógicos, notadamente marcados pelo distanciamento teórico-prático, a ser vencido pela Pedagogia enquanto ciência integradora desses dois polos. E a terceira diz respeito à perspectiva formativa, firmando-se como uma espécie de síntese das dimensões epistemológicas e prática e ganhando materialidade nos cursos de formação (CRUZ, 2011, p. 180).

Para fazer tais considerações em torno de debates no âmbito de questões epistemológicas, analisando os posicionamentos dos entrevistados e relacionando aos conceitos de pedagogia, a autora adota algumas referências internacionais e nacionais, destacando, como principais, os estudos de: Durkheim; Mialaret; Houssaye; Soetard; Fabre; Saviani e Libâneo, Pimenta e Franco. Essas análises justificam-se pelo fato de que, em seu discurso epistemológico, as opiniões divergem e a Pedagogia assume caráter multifacetado: “[...] pedagogia como a única Ciência da Educação; Ciência da Educação, desaparecendo o termo Pedagogia; Ciências da Educação, desconsiderando a Pedagogia como uma delas; e Ciências da Educação, considerando a Pedagogia como uma delas” (CRUZ, 2011, p. 180).

Sob alguns pontos de vista, a Ciência da Educação é pensada com a incumbência de assumir a Pedagogia como uma ciência, que, mesmo estando articulada com as demais da sua área, não extingue sua autonomia epistemológica<sup>9</sup>. Sob outros, em razão dos entrevistados possuírem posicionamentos diferentes, para Cruz (2011), ainda residem incertezas ao estabelecer a Pedagogia na qualidade de ciência da Educação. Para alguns entrevistados, a Pedagogia é uma ciência; para outros, é pouco estabelecida; para outros mais, a pedagogia necessita ser ciência para fazer-se verdadeira, para ter legitimidade nas suas concepções.

As trajetórias e as memórias dos entrevistados por meio de seus depoimentos mostram que o curso de Pedagogia se sustentou como um segmento “natural” do Curso Normal, uma vez que o exercício desempenhado na Escola Normal foi nele se fortalecendo, pois os professores que davam aulas nas escolas normais, não pedagogos, com formações variadas, foram compondo os quadros docentes dos cursos de Pedagogia (CRUZ, 2011, p. 64). Para a maior parte dos entrevistados por Cruz (2011), o Curso Normal era o acesso à formação docente. O curso de Pedagogia, ao formar professor para o curso ginásial e para a Escola Normal, não cumpria de forma eficiente essa função. Isto é, o curso de Pedagogia, por

---

<sup>9</sup> Esse debate sobre a Pedagogia ser ou não ser ciência é recorrente no campo educacional, como mostram os estudos de Ferreira (2010), por exemplo.

proporcionar uma efetiva formação teórica, foi fundamental para o processo de formar o “pensador” da educação. “Diferentemente da teoria, o papel da prática, mesmo coadjuvante, não conseguiu ser exercido de forma satisfatória nos tempos do Curso de Pedagogia” (CRUZ, 2011, p. 100). Mendonça (2002) relata que, nas experiências universitárias dos anos 1930, a preocupação com a formação de professores, de modo específico para a escola secundária, estava presente

[...] e os primeiros cursos de formação de docentes em nível superior surgiram no bojo das diferentes propostas de universidades emergentes ao longo da década de 30. Tais cursos, entretanto, estão na confluência de dois movimentos distintos que ora se identificam, ora correm paralelos e até mesmo contrapõem-se. Um deles é a luta pela implantação de verdadeiras universidades, isto é, instituições voltadas para a pesquisa e desenvolvimentos de estudos desinteressados, em contraste com a forma até então existente de ensino superior, constituído exclusivamente de escolas isoladas profissionalizantes; o outro é o esforço de instalação das chamadas escolas normais superiores, nos moldes da instituição francesa ou do teacher’scollege norte-americano (MENDONÇA, 2002, p. 19).

Essas tendências que circulavam no campo educacional expressavam os distintos projetos de reconstrução nacional vigentes na década em questão. A Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, idealizada por Anísio Teixeira, foi umas das principais naquele contexto que defendia a primeira perspectiva. A UDF, de acordo com os estudos de Mendonça (2002),

[...] não só se propunha a formar professores para todos os graus de ensino, como pretendia ser o lócus, por excelência, de aglutinação dos mestres, que, por sua vez, seriam capazes de construir uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras por meio da formação de discípulos e da socialização do saber (MENDONÇA, 2002, p. 35).

No entanto, com sua extinção, em 1939, seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, o “novo nome” dado para a UDF, quando foi estabelecido o “Estado Novo” de Vargas. De acordo com as análises de Scheibe (1983), “[...] o Golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo, não precisou reformar a estrutura do ensino superior: toda a normatização dada já em 1931 continuava a servir perfeitamente para o estado autoritário que oficialmente se instalava” (SCHEIBE, 1983, p. 37). Assim, a idealizada Escola de Educação anisiana voltou a ser parte do Instituto de Educação por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia. Cruz (2011) ratifica que

[...] o primeiro marco data de 1939, quando o governo federal promulgou o decreto-lei n. 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi. Os anos de 1930 foram marcados por importantes iniciativas no

campo educacional, dentre elas o trabalho desenvolvido pelos institutos de educação, tendo como base as experiências escolanovistas (CRUZ, 2011, p. 312).

Silva (1999) assinala que a faculdade tinha como objetivo formar bacharéis e licenciados para distintas áreas de conhecimento, inclusive pedagogos. Furlan (2008), ao estudar a história do Curso de Pedagogia, no Brasil, entre os anos de 1939 a 2005, contribui para a seguinte compreensão:

[...] o curso desde seu início formava bacharéis e licenciados em Pedagogia, sendo os 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo, ou seja, para os próprios fundamentos da educação. O curso de Didática, no 4º ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso (FURLAN, 2008, p. 3864-3865).

Ao analisar o mesmo objeto, Scheibe (1983) constata que, mesmo tendo uma “[...] duração inferior à licenciatura, era o bacharelado que conferia maior distinção e, portanto, era preferido. Há nisto uma contradição evidente e que só pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo da visão educacional da época” (SCHEIBE, 1983, p. 32). Essa pesquisadora afirma ainda:

[...] o esquema "3+1" que foi adotado evidencia exatamente este espírito. A base predominante está no "3": é o bacharelado. A função do preparo do professor, nas palavras de Anísio Teixeira, ficou "residual". O título de Bacharel estava impregnado de distinção, ligando-se à tradição do profissional liberal, formado até então pelo ensino superior brasileiro. A licenciatura, atribuída através do curso de Didática, era algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante (SCHEIBE, 1983, p. 32).

O licenciado formado tinha como objetivo a docência; e o bacharel em Pedagogia recebia uma formação que o preparava para ocupar cargos técnicos no campo da Educação. Nesse processo formativo, prevalecia uma fragmentação disciplinar entre o bacharelado e a licenciatura que ocasionava uma separação nesses dois processos formativos, como se fossem independentes; assim, o curso de Didática foi restringido à forma de ensinar a dar aulas, indicando, desde o início, a dicotomia teoria/prática (FURLAN, 2008). Ao analisar a formação pedagógica nas licenciaturas, Scheibe (1983) compreende que ela

[...] reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério (SCHEIBE, 1983, p. 32).

Na década de 1950, o Curso de Pedagogia já reunia docentes preparados que colaboraram consideravelmente com os ensinamentos e progressos na pesquisa relacionados ao pensamento pedagógico no Brasil, em especial, no que se referia à articulação entre Pedagogia e Filosofia. Cruz (2011) mostra que

[...] é possível perceber que a pesquisa se revelou como um componente forte dessa época do curso, assumindo um papel que se manifestou duplamente positivo: o de dar impulso às pesquisas acadêmicas relativas à história da educação brasileira ao mesmo tempo em que propiciou aos estudantes a formação para a pesquisa (CRUZ, 2011, p. 104).

Assim sendo, são expostas as discrepâncias entre o curso aos quais esses agentes pertenceram como estudantes e o curso no qual atuaram como formadores. A ausência da consistência teórica estabeleceu a característica básica na visão desses pedagogos ao atuarem como formadores, a exemplo do que afirma Cruz (2011); considera-se, então, que o Curso de Pedagogia, desde o começo, passou por mudanças muito semelhantes às que aconteceram com o Curso Normal, no que concerne às suas disciplinas, pois ressaltou mais o aspecto teórico do que a dimensão da prática. Cruz (2011) assegura que

[...] a prática e a sua relação com a teoria representam algo bastante complexo, suscitando problematizações sobre onde e como se formam os professores, assim como sobre os limites e as possibilidades da formação inicial e da continuada, remetendo-nos, também, para outras perspectivas de estudo, dentre as quais aquelas que se referem à socialização e ao desenvolvimento profissional (CRUZ, 2011, p. 75).

Nessa perspectiva, Saviani (2007) corrobora tal compreensão, mostrando que teoria e prática são concepções dialogadas distintamente e fundamentais para as relações humanas, definindo-se uma em relação à outra: “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (SAVIANI, 2007, p. 108). Ao pesquisar os aspectos históricos e teóricos do campo acadêmico da pedagogia no Brasil, o autor evidencia um reconhecimento da prática.

Para esse pesquisador, a Pedagogia tornar-se-á mais concisa e efetiva se a teoria lhe servir como fundamento. Compreende-se que, na síntese histórica, elaborada por Saviani (2007), as duas tendências fortalecem a ideia de teoria-prática para a Pedagogia, cada uma assumindo um aprofundamento das partes centrais da sua concepção, mas reforçando o alicerce que sustenta ambas; a superação da dicotomia teoria-prática representa condição *sinequa non* para a independência da própria Pedagogia.

Outros fatores que Cruz (2011) destaca sobre o Curso de Pedagogia são a forma como transcorreram os estudos clássicos em educação, os reveses nas produções teóricas e o

baixo capital cultural dos agentes desse cenário. A pesquisadora aciona Pierre Bourdieu (2015) para compreender a noção de capital cultural. Para Bourdieu (2015), essa espécie de capital pode materializar-se sob três formas ou estados:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2015, p. 82).

Ao lançar mão da noção de capital cultural para a interpretação, análise das entrevistas e dos documentos que abrangem as concepções teóricas da Pedagogia, Cruz (2011) observou menor ênfase nos estudos e produções de sínteses; a autora justifica o fato em razão da redução do direcionamento teórico que se mostrou no período em que seus entrevistados passaram da situação de alunos para mestres. Ela analisou o ambiente altamente politizado, no qual os entrevistados transitavam, ou seja, na década de 1960. Nesse contexto, a cultura específica do Curso de Pedagogia era a sala de aula, pois os aspectos que fizeram parte da formação e do ambiente acadêmico de seus entrevistados foram os movimentos estudantis; a apropriação da cultura universitária implicava participar de movimentações históricas relacionadas à política no Brasil.

A percepção dos entrevistados por Cruz (2011) sobre o curso de Pedagogia materializa-se em suas declarações, que afirmam ser o curso de Pedagogia desprendido da prática escolar; um curso que circunscreve a Pedagogia, sustentada por diferentes áreas disciplinares; um curso de alta complexidade teórica; um curso que atribui importância aos estudos tradicionais em educação; um curso cujas obras de maior relevância eram estrangeiras, requerendo propriedade de diversas línguas por parte dos estudantes; um curso tradicional, determinado unicamente pela preferência por aulas expositivas, atividades avaliativas de interpretação de texto e avaliações orais; um curso com a existência marcante da pesquisa, motivando e impulsionando pesquisas científicas, assim como, em si mesmo, um grande incentivo à formação de pesquisadores.

Cruz (2011) afirma que “[...] o segundo marco data de 1962, com a aprovação do parecer CFE 251/62, estabelecendo novo currículo mínimo e nova duração para o curso. Apesar da reformulação, o curso manteve a dualidade bacharelado versus licenciatura” (CRUZ, 2011, p. 312). Em razão disso, a autora retoma aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 para analisar, do ponto de vista dos entrevistados,

alguns pontos relevantes considerados determinantes para a configuração do contexto atual, tal como a teoria isolada frente à grande diversidade de temas, o que propicia a divisão do curso em razão do excesso de disciplinas. Cruz (2011) define, assim, o terceiro período:

[...] o terceiro marco data de 1969, com a aprovação do parecer CFE 252/69, que veio acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, novamente instituindo um currículo mínimo e outra duração para o curso. A partir de então, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo. A Didática tornou-se disciplina obrigatória, sendo, antes, um curso realizado à parte para se obter a licença para o magistério (CRUZ, 2011, p. 313).

Refletindo sobre o pouco espaço concedido para as habilitações, visto que a formação do pedagogo se direciona para a docência, ainda que mantenha a função indicada pelas habilitações, nota-se que a “[...] relação parental entre os Cursos Normal e de Pedagogia, observada nos primórdios deste curso entre nós, hoje, pode-se dizer, restringe-se ao fato de ambos habilitarem para a mesma função [...]” (CRUZ, 2011, p. 205), posto que a base da formação do pedagogo é a docência. No que tange às habilitações, os entrevistados de Cruz interpelam as suas atuações no currículo, mesmo assumindo que tais habilitações procuraram firmar no curso os papéis que um pedagogo necessitasse assumir. Ao mesmo tempo em que o curso de Pedagogia promoveu diferentes meios de atuação, o curso se disseminou por meio de várias perspectivas formativas, pleiteando a elaboração de uma concepção teórica que fundamentasse as habilitações.

O curso de Pedagogia tem como seu principal aporte, na concepção atual, a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possui sua fundamentação voltada para a docência. No entanto, sua matriz curricular abrange campos que extrapolam seus limites, oportunizando ao pedagogo atuações em diferentes áreas. A respeito do curso Normal e do curso de Pedagogia, Cruz (2011) destaca:

[...] o curso Normal destina-se exclusivamente à formação do professor para a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental, enquanto o Curso de Pedagogia, segundo estabelecem suas diretrizes curriculares nacionais, destina-se, além disso, à formação inicial do professor para atuar nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal; em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, o Curso de Pedagogia, além de propiciar a instrumentação pedagógica específica para a docência, precisa favorecer a necessária formação teórico-prática do Pedagogo (CRUZ, 2011, p. 205).

Nessa direção, é significativo pensar que o Curso de Pedagogia, no contexto do campo acadêmico, ocorreu por meio de embates, em benefício da formação dos profissionais



da educação, “[...] como batalhas em um espaço social unificado, que a própria história sublinha os limites, a adversidade, a pluralidade e, portanto, as divergências constitutivas de tal espaço” (CRUZ, 2011, p. 60). Inspirada na produção de Bourdieu, Cruz (2011) argumenta:

[...] as tomadas de posição dos agentes e das instituições envolvidas com o campo dependem do lugar ocupado por eles na própria estrutura desse espaço, sobretudo no que concerne ao acúmulo de capital simbólico específico e institucionalizado, com reconhecimento e notoriedade externa. As posições ocupadas são relacionais, de acordo com o tipo, o volume de capital possuído e, portanto, como o poder detido por cada um. É o poder dos agentes que conferirá legitimidade ou não às ideias, às posturas, aos comportamentos e valores dentro do campo (CRUZ, 2011, p. 60).

Assim, o modo como os pedagogos estabelecem o Curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico e compreendem a Pedagogia como campo do conhecimento contribui para lhe conferir uma posição no campo acadêmico, pois “[...] pensar o curso requer pensar no conhecimento da base que lhe dá sentido [...]” (CRUZ, 2011, p. 165); isto é, as definições da educação e da etimologia histórico-conceitual da Pedagogia. Assim sendo, “[...] a posição de um curso e, conseqüentemente, de seu domínio de conhecimento no campo científico depende do grau de autonomia usufruída” (CRUZ, 2011, p. 17). A pesquisadora ainda compreende que

[...] a autonomia escapa à alternativa tanto da “ciência pura” quanto da “ciência escrava”, isto é, nem está totalmente livre de qualquer necessidade social, nem, ao contrário, totalmente dependente de suas demandas, mas consegue retraduzir sob uma forma específica, diretamente relacionada ao seu próprio contexto e universo de conhecimento, os determinantes externos (CRUZ, 2011, p. 170).

Estabelecer a condição da Pedagogia no cenário acadêmico demanda diálogos acerca da essência de seu saber. A Pedagogia e a Educação são microcampos imanentes em suas relações, sendo construídas historicamente, “[...] situando a educação como fenômeno que resulta de um complexo processo de construção prática pelo homem, ressignificado pela sua teoria” (CRUZ 2011, p. 162). Em razão disso, evidencia-se que a Educação e o conhecimento percorrem o mesmo caminho e que a função do curso de Pedagogia, no contexto do campo acadêmico, mantém-se pelo reconhecimento de sua posição frente à Ciência da Educação. Nessa perspectiva, “[...] o fenômeno educativo não pode ser analisado apenas sob os ângulos das ciências já constituídas, sob o risco de a teoria e a prática dos objetos dos campos dessas ciências ganharem bem mais relevo que o próprio fenômeno educativo” (CRUZ, 2011, p. 183). Paulo Freire (1967) inspira Cruz (2011) a afirmar que “[...] o conhecimento é a ferramenta que possibilita ao homem intencionar sua prática. E o processo educativo é o canal de mediação da prática humana, dotando-a de intencionalidade e, assim, ajudando na superação da transitividade dessa mesma prática” (CRUZ, 2011, p. 165).

No que concerne ao cenário acadêmico, embora a Pedagogia teorize a respeito da educação, as Ciências Humanas também contribuem com suas diferentes áreas. A Pedagogia manifesta um aspecto *sui generis* em relação às outras áreas, que é o conceito de suas diretrizes para a prática educativa. Ainda que a Pedagogia externe vulnerabilidade diante de outros campos do conhecimento, demonstra uma proporção plural e assimétrica tanto na junção entre a Filosofia e a Ciência quanto na junção entre teoria e prática, mesmo sendo uma área que compartilha conhecimentos interdisciplinares.

Cruz (2011) mostra, em seu estudo, que a “[...] educação [é reconhecida] enquanto objeto legítimo de uma ciência [...]”, mas “[...] conferir à pedagogia a condição de ciência que toma a educação como objeto [...]” (CRUZ, 2011, p. 201) ainda suscita muitos debates e revela que há dúvidas quanto à necessidade de certificar a Pedagogia enquanto ciência ou como garantidora do saber por ela realizado. Para essa pesquisadora, parece prevalecer o entendimento de que o saber legítimo não se alcança apenas por meio da natureza científica desse conhecimento. Os agentes, pertencentes a essa pesquisa, julgam que a docência é indispensável ao trabalho do pedagogo, mas não somente ela; assim, manifestam uma preocupação em secundarizar a própria Pedagogia. Nesse sentido, Cruz (2011) constata, nas Diretrizes Curriculares de 2006, uma efusão do que é próprio da Pedagogia:

[...] o diferencial da pedagogia em relação às demais áreas encontra-se no seu objetivo de formulação de diretrizes para a prática educativa, o que poderia lhe conferir a condição de centro formador de profissionais para a educação, mas, para tanto, impõem-se o seu fortalecimento teórico, ainda muito dependente das contribuições de outras áreas, fazendo aparecer pouco o conhecimento que lhe é específico (CRUZ, 2011, p. 203).

A educação, por possuir finalidades de estudo e pesquisa de diferentes domínios, é própria em seus aspectos e não se mostra como um simples campo de prática. Sendo assim, “[...] a educação abarca a Pedagogia, ocupando no espaço acadêmico-científico a posição de centro formador que articula ensino, pesquisa e extensão em torno de diferentes cursos, sendo a Pedagogia um deles” (CRUZ, 2011, p. 203). A partir disso, entende-se que o curso de Pedagogia não foi pensado em sua essência como espaço de formação de professores, pois a Pedagogia, historicamente, sempre esteve presente em discussões e embates que relacionassem seus aspectos formativos ao campo da ciência, da pesquisa e não à formação docente, acreditando-se que esses elementos formativos possibilitassem ao pedagogo melhores oportunidades de atuação profissional.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA

Conforme os documentos explorados por Aguiar (2006), sobre as perspectivas de políticas educacionais para o estado de Santa Catarina, na década de 1960, “[...] as primeiras diretrizes para uma política educacional desenvolvimentista catarinense podem ser encontradas no Seminário Socioeconômico<sup>10</sup> promovido pela FIESC [...]” (AGUIAR, 2006, p. 240), no final da década de 1950, mas que foi implantado no início da década de 1960.

Aguiar (2006) compreende que, nessa década, com a intenção de melhorar o sistema educacional e atender aos apelos do desenvolvimento, o governo catarinense aderiu a uma política educacional traçada por dois caminhos importantes e significativos: a relação entre educação e desenvolvimento. Sendo esse binômio o alicerce das políticas de modernização do estado catarinense, Aguiar (2006) mostra que

[...] o discurso para justificar as mudanças pretendidas pelo governo na educação foi da modernização desse ‘bem público’, pautado na necessidade de resolver a ‘crise’ da educação. A prática foi de alinhamento mais estreito do sistema educacional às necessidades do desenvolvimento econômico (AGUIAR, 2006, p. 240).

Teive e Dallabrida (2003) compreendem que “[...] o seminário consistiu no levantamento das condições infraestruturais de Santa Catarina, apontando um quadro melancólico para o desenvolvimento catarinense” (TEIVE; DALABRIDA, 2003, p. 94). Esses pesquisadores afirmam ainda que a escola cumpriria a função de “[...] mediadora do processo desenvolvimentista. Desta forma a educação escolar foi considerada área prioritária para o programa modernizador do Estado de Santa Catarina” (TEIVE; DALLABRIDA, 2003, p. 94). Melo (2008) salienta que, quando os empresários optaram “[...] nas eleições de 1960 foi por um Estado planejador, pelo desenvolvimento planejado proposto no programa de governo [...]” (MELO, 2008, p. 41), o Plano de Metas I<sup>11</sup> (PLAMEG I). Enfatiza Melo (2008) que “[...] o fato de estender a prática do planejamento para outras esferas sociais, ou seja, principalmente [...]” para a escolarização, revela um conjunto “[...] de movimentos que figuram como estratégias lógicas de uma elite política catarinense, para pensar o processo de estruturação do sistema no

<sup>10</sup> Esse Seminário foi organizado por setores do empresariado catarinense, por um grupo de intelectuais e técnicos da Federal de Indústrias de Santa Catarina (FIESC), liderados por Alcides Abreu. Eles afirmavam que a economia catarinense estava carente de um planejamento global e que, sob a liderança estatal, seria preciso promover a infraestrutura necessária para o avanço do processo de industrialização. Assim, “[...] desencadeou um processo de diagnóstico da realidade catarinense, articulado a partir do que denominou Seminário Socioeconômico” (AGUIAR, 2006, p. 34).

<sup>11</sup> Para consolidar suas propostas de governo, fundamentadas no Documento Final do Seminário Socioeconômico, Celso Ramos elaborou o Plano de Metas do Governo, conhecido como PLAMEG I, determinado pela Lei nº 2.772, de 21 de julho de 1961. Esse plano foi elaborado com o auxílio de um grupo de “jovens tecnocratas” liderados por Alcides Abreu, os quais, no interior do aparelho governamental, foram responsáveis pela ampla reestruturação institucional do Estado catarinense.

jogo das relações da própria política, o que mais uma vez caracteriza o processo de modernização do Estado” (MELO, 2008, p. 41).

Os registros que prevaleceram do Seminário Socioeconômico atestam os incentivos para a construção do PLAMEG I, que, por sua vez, evidenciou pontos fragilizados da economia catarinense. Um desses pontos era a ausência de pessoas preparadas para o trabalho, o que evidenciou uma defasagem de trabalhadores especializados, que o sistema econômico exigia para a época, além da deficiência de ensino. Tornava-se necessário propiciar a adaptação do ensino à política desenvolvimentista. Aguiar (2006) analisa que

[...] na década de 1960, implantou-se a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino (1963), do primeiro Plano Estadual de Educação para o decênio 1969-1980 e da segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino (1969), documentos legais que implantaram em nível estadual as determinações estabelecidas em nível federal pelas Leis 4.024/61 e 5.540/68. Tais documentos legais serviram como parte da estratégia governamental para inserir o estado de Santa Catarina entre os estados alinhados com a política nacional de reformar os sistemas de ensino, visando adequá-los às necessidades do desenvolvimento econômico capitalista global (AGUIAR, 2006, p. 92).

Sendo assim, o governo integrou o sistema de ensino à política geral do desenvolvimento e, junto com as suas bases fundamentais, seus propósitos e seus mecanismos de execuções, deu entendimento ao desenvolvimento da constituição do “capital humano” por meio do sistema escolar (AGUIAR, 2006, p. 239). Via-se, então, a necessidade de um planejamento global para custear essa organização. O estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Educação, efetivou dois significativos convênios<sup>12</sup> do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)<sup>13</sup> para a criação de possibilidades, a fim de que o sistema governamental traçasse suas ações frente à política educacional catarinense e seu planejamento global para ações referentes à área. Para Aguiar (2006), esses acordos estiveram no centro de uma “[...] política mais global do poder central, que no período de 1964 a 1968 firmou uma série de acordos (doze no total) – os conhecidos ‘acordos MEC-USAID’” (AGUIAR, 2006, p. 84). Tais convênios abrangeram nacionalmente o sistema educacional, “em todos os seus níveis” e “[...] nos aspectos de reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico” (AGUIAR, 2006, p. 84).

<sup>12</sup> Foram realizados o convênio entre a PLAMEG I e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) da UDESC e o convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

<sup>13</sup> Criado pela Lei 3.191, no ano de 1963, o CEPE foi um órgão pertencente à Faculdade de Educação. Ela foi a única instituição de pesquisa educacional existente em Santa Catarina, na década de 1960, tendo significativa importância no processo de elaboração da política educacional em nosso Estado, nos anos de 1960 e 1970 (MELO, 2008).

A necessidade desses convênios foi justificada pelo fato de, no período, faltar informações sobre a educação catarinense. Eles objetivavam subsidiar a efetuação de pesquisas sobre a realidade educacional. Esses convênios, frutos da união entre o Ministério de Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>14</sup>, promoveram conferências estaduais com a finalidade de integrar a efetivação dos sistemas estaduais de ensino a partir das exigências da Lei nº 4.024/61. Essas conferências, denominadas Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas Estaduais de Ensino (CEOSEs), propuseram circunstâncias mediante as quais fosse possível adaptar definitivamente a LDB, ou seja, descentralizar, dos interesses políticos educacionais das classes dominantes, as ações que contrariavam os interesses da população. Daros, Valle e Melo (2012) demarcam que

[...] em Santa Catarina, o CEOSE ocorreu no mês de julho de 1967 e contou com a participação de dois desses peritos: Jacques Torfes e Michel Debrun. Dentre suas principais deliberações, ressalta-se a constituição de uma comissão para a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) do estado, que vigorou de 1969 a 1983. Jacques Torfes já antes de participar deste colóquio vinha colaborando com os trabalhos do CEPE, criado em 1963 pelo governo Celso Ramos (1961-1965) junto à Faculdade de Educação da então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - Udesc. Este centro foi responsável pela institucionalização da pesquisa no âmbito educacional. Sua principal “missão” era fundamentar, cientificamente, as políticas públicas estaduais e prestar assistência técnica – e/ou pedagógica – ao corpo docente (DAROS; VALLE; MELO, 2012, p. 301).

Declarava-se, assim, que, “[...] em decorrência das metas gerais do plano de governo do estado na época, o plano educacional estadual conseguiu estabelecer suas metas e objetivos, firmando-se às ações políticas governamentais” (DUTRA; PEREIRA; AURAS, 1984, p. 43). As medidas governamentais para a educação catarinense constituídas nessa época tiveram suas influências marcadas por meio dos documentos elaborados no âmbito de eventos, como o Seminário Socioeconômico, que era executado no contexto da sociedade civil, e o CEOSE, que era idealizado no contexto da sociedade política, sendo constituídas em campos de “[...] articulação das principais ideias que nortearam os rumos da educação em Santa Catarina nos governos de Celso Ramos (1961-1965) e Ivo Silveira (1966-1971) [...]”, como demonstra Aguiar (2006, p. 91).

À educação, era atribuído o papel de impulsionar a economia e o desenvolvimento por meio da qualificação da mão de obra, adequando-a às necessidades do desenvolvimento

---

<sup>14</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros; hoje, são 193 países, na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

econômico capitalista global, que orientou a política educacional catarinense, na década de 1960. Dessa forma, apareceu “[...] claramente formulado nos objetivos atribuídos à educação, presentes nas Leis do Sistema Estadual de Ensino (n° 3.191/63 e n° 4.394/69)” (AGUIAR 2006, p. 95) e provenientes das 20 metas para a educação, elaboradas por meio do Seminário Socioeconômico, de maneira que deveriam cumprir os objetivos que seguem:

1. Adotar um plano movido por recursos federais, estaduais, municipais e privados para integrar um contingente de 239.000 crianças na educação pré-primária, primária e média, vinculando processos formativos e de orientação profissional;
2. Construir e equipar 1.400 salas de aulas e aparelhar ambientes para o ensino médio; remodelar e reequipar as escolas existentes;
3. Vincular 2.994 professores, monitores e orientadores em regime de dedicação exclusiva; reformular a política de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente em diversos níveis e técnicas;
4. Transformar a escola tradicional em escola viva, com a ampliação dos anos escolares; implantar a ampliar sistemas de formação profissional nos distintos aspectos da atividade humana;
5. Estabelecer e executar plano especial de aprendizagem e treinamento no local de trabalho por meio de convênios e cooperação industriais, comerciais e agrícolas;
6. Criar um centro de experimentação didática segundo as metodologias a serem implantadas;
7. Implantar a orientação educacional visando ao aproveitamento das inclinações dos alunos;
8. Criar um fundo especial de educação para a distribuição de bolsas escolares aos alunos “realmente capazes”, mas sem condições financeiras de acessar diferentes graus de ensino;
9. Instituir um sistema de financiamento de educação destinado a manter o sistema escolar da educação média;
10. Elaborar e executar plano que propiciasse ao professor construir ou adquirir casa própria;
11. Propiciar o desenvolvimento do ensino secundário tradicional por meio de cooperação entre o estado e estabelecimentos particulares de ensino;
12. Implantar escolas móveis para atender áreas de população rarefeita;
13. Implantar progressivamente planos para a erradicação do analfabetismo;
14. Municipalizar o ensino (responsabilizar pela execução de plano educacional para a escola primária) com assistência técnica, financeira e a supervisão do estado; Criar a universidade federal, constituída por escolas superiores em funcionamento naquele período (SANTOS, 1970, p. 13).

A aprovação da LDB/61 e a primeira Lei Estadual de Ensino (n° 3.191/63) evidenciaram os mesmos objetivos: efetuar as regulações essenciais do sistema escolar catarinense. Em seu Artigo 1°, a Lei n° 3.191/63 indicava que

[...] à educação competia promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico, através da preparação de ‘recursos humanos’ necessários às novas demandas econômicas. A educação, assim, contribuiria para fortalecer a ‘unidade nacional’ e o ‘desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum’, preparando cada indivíduo para o domínio de recursos

científicos e tecnológicos ‘que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio’ (AGUIAR, 2006, p. 95)<sup>15</sup>.

Nesse contexto, entre outros objetivos, a Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, afirmava que a educação catarinense seria ancorada em “[...] princípios de liberdade e solidariedade humana [...]” e teria por finalidade “[...] a formação e valorização de recursos humanos para o desenvolvimento econômico e social do Estado [...]”. A educação emerge como “[...] área crucial [...] para se fundamentarem as várias etapas do ‘arranco para o desenvolvimento, encarado no seu aspecto integral” (SANTA CATARINA, 1980, p. 1). A similaridade entre as leis do sistema de ensino e o Plano Estadual de Educação (PEE) do período de 1969 a 1980 reiterava que o PEE mostrava, como objetivo fundamental, uma educação que preparasse satisfatoriamente a força de trabalho de acordo com as metas dos planos de desenvolvimento e as propensões do mercado de trabalho.

#### 2.4 A INFLUÊNCIA DE POLÍTICAS COMO ELEMENTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS DE SANTA CATARINA.

Até meados dos anos de 1960, a formação de professores em Santa Catarina ocorria em escolas Normais de 1º ciclo (nível ginasial) e de 2º ciclo (nível colegial). Com uma organização baseada em três eixos: ensino normal de 1º ciclo, ensino normal de 2º ciclo e Instituto de Educação, a Escola Normal, no estado e nesse mesmo período, atendeu às diretrizes da LDB/61. Em decorrência disso, motivados pelo discurso de uma mudança necessária na educação que a firmasse como moderna e progressiva, o campo educacional brasileiro passou por algumas mudanças: os ensinos primários e médios foram renovados e instituições de ensino superior foram criadas. Em Santa Catarina, o campo educacional igualmente demonstra esse “desejo de modernização”, de busca de libertação das amarras tradicionais, de forma que é possível perceber, nos objetivos listados, ainda no Seminário Socioeconômico, uma “[...] tentativa de adaptação da educação às novas necessidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista” (AGUIAR, 2006, p. 240).

Nesse aspecto, os primeiros cursos criados em nível superior, voltados à formação de professores, em Santa Catarina, também aconteceram na década de 1960, tendo como movimento inicial de efetivação a criação da Faculdade Catarinense de Filosofia que, “[...] na

---

<sup>15</sup> Os grifos são todos do autor.

década de 1950, ocorreu em um momento de mudanças significativas que, desde 1930, impuseram transformações sobre a sociedade catarinense” (CARMINATI, 2012, p. 1). O autor mostra que

[...] a Faculdade Catarinense de Filosofia exerceria papel central na formação de intelectuais e professores para o ensino secundário em expansão e ainda na ampliação dos espaços para produção e circulação das ideias de uma elite cultural, influenciando nas discussões para a fundação de uma futura universidade pública no Estado e neste contexto, a participação de lideranças políticas e religiosas no processo de sua fundação (CARMINATI, 2012, p. 2).

Essa faculdade, no ano de 1960, passou a fazer parte da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criada no mesmo ano. A Faculdade de Filosofia está na origem da criação do curso de Pedagogia da UFSC, pois, como argumenta Aguiar (2006):

[...] o contexto sócio-político e econômico da década de 1960 se constituiu num terreno fértil para a emergência do curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina. A ênfase dada à formação de profissionais para a educação e a criação dos cursos superiores, importantes instrumentos para a construção da hegemonia pretendida, deram as condições para o seu surgimento (AGUIAR, 2006, p. 240).

Essa pesquisadora destaca que o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, instituiu o curso de Pedagogia a partir da junção da “[...] cadeira de Didática específica com a cadeira de Didática geral e os estudos para a formação de técnicos-administradores, bem como de professores para a escola normal” (AGUIAR, 2006, p. 105). Essa junção das disciplinas fez-se singular, figurando como complementação pedagógica fundamental para a aquisição da certificação de licenciado, que garantiria a nomeação à vaga do magistério. Além de essas conjunturas condicionarem a formação docente a esse modelo de currículo, a política de formação dos professores não antevia nenhum projeto para essa formação, visto que o referido Decreto meramente optou pela anulação de um de seus artigos fundamentais, o Artigo 51. Esse previa a exigência de diploma de licenciado, decidindo, primeiro, pela legitimação de uma situação de fato: a constituição de métodos legais de infraestrutura para o alcance de seus objetivos (AGUIAR, 2006).

Para abordar a temática de formação de professores em Santa Catarina, precisamos destacar alguns elementos das Leis do Sistema Estadual de Ensino. Tais elementos protagonizaram o contexto educacional do estado. Tendo como aporte as Leis do Sistema Estadual de Ensino, o Plano Estadual de Educação e os documentos essenciais da política educacional do ano de 1960, é possível observar o que se determinou sobre a formação de professores em nível superior no estado.



Mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, constituída na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que determinava que cada estado da federação organizasse seu sistema de ensino, o governo de Santa Catarina sancionou a Lei nº 3.191, de 8 de maio de 1963 e, posteriormente, da Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969.

Em maio de 1963, o legislativo de Santa Catarina criou o Sistema Estadual de Educação e organizou a formação de professores catarinenses em nível superior. Muitas são as semelhanças entre essa lei e a LDB/61: há poucas mudanças e inovações; não é apresentado nenhum título para tratar dos aspectos da formação dos professores. De acordo com Aguiar (2006), a LDB/61 referiu-se à formação dos profissionais da educação de maneira bem sucinta, fazendo uma rápida alteração das circunstâncias atuais à época, além de enfatizar mais a sua regulamentação do que o texto estabelecido, deixando inalterada a organização do ensino superior. Ainda que pese a omissão referente aos aspectos formativos da docência, é possível reconhecer, na Lei do Sistema Estadual (LSE), qual é a política de formação de professores que o estado assumia a partir de então:

[...] ao indicar uma das funções da escola de grau médio (escola normal), a lei estabelecia que nesse nível de ensino seriam formados os professores para o ensino primário e pré-primário. Determinou que a Escola Normal destinava-se, não só a formação desses professores, mas também à formação de administradores, orientadores, supervisores escolares e especialistas para esses níveis de ensino. E deixava intocada a questão da possibilidade da formação do professor primário ser elevada a níveis superiores (AGUIAR, 2006, p. 113).

Ao afirmar quem estaria habilitado para o exercício do magistério primário e secundário, a LSE/63 era precisa quando se referia ao nível de formação dos professores para atuar nos diferentes graus de ensino: “[...] no ensino primário, o magistério seria exercido pelo professor normalista, ou seja, formado pela Escola Normal” (AGUIAR, 2006, p. 115). A lei fez exceções, ao considerar que, “[...] quando não houver número suficiente de professores primários formados pelos colégios normais ou pelos institutos de educação, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário, será feita por meio de exame de suficiência [...]”, tal qual já prescrevia a LDB de 1961 (AGUIAR, 2006, p. 115). A lei apresentava ressalvas, as quais possibilitavam que pessoas, sem formação apropriada, atuassem em atividades na rede escolar, tanto no exercício do magistério da escola primária quanto da escola secundária, o que ocasionava, assim, uma desqualificação do ensino e uma precarização da formação docente (AGUIAR, 2006).

Após o golpe militar de 1964, com o objetivo de implementar um alinhamento do sistema estadual de educação à economia e à política educacional, bem como suprimindo as

exigências econômicas e sociais determinadas pelo governo estadual, em 20 de novembro de 1969, a segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino, nº 4.394, foi aprovada. Essa lei efetuou, em âmbito estadual, o que regia a Lei Federal da Reforma Universitária, nº 5.540/68 (AGUIAR, 2006). Tal reforma implementou uma organização nos cursos de formação de professores, dissociando as disciplinas de conteúdo das disciplinas didático-pedagógicas. Nesse aspecto, as disciplinas de conteúdos foram integradas às unidades de ensino básico e as disciplinas didático-pedagógicas foram inseridas, juntamente com o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação. Assim,

Quanto à questão da formação de professores, em decorrência da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), a antiga FFCL foi desmembrada, criando-se a Faculdade de Educação, e tornou o magistério, tal como ocorreu ao nível de segundo grau, uma habilitação dentre outras (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, inspeção escolar, etc.) (AGUIAR, 2006, p. 125).

A Lei nº 5.540/68 reestruturou os cursos de formação de profissionais da educação em nível superior, de acordo com a regulamentação do Conselho Federal de Educação (CFE), por meio dos pareceres<sup>16</sup>: de nº 252/69, “[...] que fixou os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia, alterando de forma profunda a estrutura do curso [...]”; e o de nº 632/69, “[...] que delimitou o conteúdo específico da Faculdade de Educação, definindo ser essa faculdade a unidade escolar onde deveria ser fornecida a formação pedagógica das diversas licenciaturas”. Também, é importante, nessa mudança, o Parecer nº 672/69, “[...] que fixou o conteúdo e a duração da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, mantendo praticamente a mesma formação organizada em 1962, pelo Parecer nº 292” (AGUIAR, 2006, p. 125). Nota-se que, na lei que implementou a Reforma Universitária de 1968, não houve menção alguma à chance de que a formação do professor primário se realizasse no âmbito do ensino superior, oportunizando tal formação apenas para o exercício da docência no Ensino Médio, habilitado para disciplinas gerais e técnicas, bem como direcionada a formar especialistas.

A segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino, nº 4.394/69, também não apresentava um capítulo específico que discutia a formação de professores. No entanto, é perceptível a existência de uma política de formação exposta em pontos, como a prática do magistério, as atribuições técnicas da organização escolar do estado e os objetivos da Escola Normal.

---

<sup>16</sup> A nova estrutura criada para a formação de profissionais da educação não se esgotou aí. A parte referente à formação de docentes e especialistas para o ensino técnico profissional e para a educação especial teve regulamentação proposta por meio de vários dispositivos legais e pareceres.

É fato que, nessa década, o contexto sociopolítico e econômico determinou um direcionamento para a política educacional em Santa Catarina. Com isso, a propagação da Escola Normal, aliada à necessidade de profissionais técnico-administrativos para a máquina governamental, especificamente da Secretaria de Estado da Educação e do Sistema Estadual de Ensino, contribuiu para que se tornasse fator emergencial a criação de um curso superior para capacitar esses profissionais, o de Pedagogia. Aguiar (2006) ratifica essa tese, em seus estudos, quando reconhece que a criação do curso de Pedagogia, no estado catarinense, esteve relacionada à “[...] expansão da escola normal, posta pela necessidade da formação do professor primário, tendo em vista a ampliação da rede escolar deste nível de ensino [...]” e, também, às “[...] reformas de caráter técnico-administrativo realizadas no sistema educacional como um todo” (AGUIAR, 2006, p. 241). Sobre os aspectos da legislação vigente à época, Silva (1998) afirma:

Com a aprovação da Lei da Reforma Universitária, sobre todos os cursos superiores, inclusive o de Pedagogia, incidiu os mesmos princípios que já norteavam as atividades da área econômica do país e, portanto, infere-se também as suas determinações políticas. Foi nítida a orientação proclamada pela Lei 5540/68 no que se referiu a função dos cursos superiores: ‘atender preferencialmente às exigências da sociedade’, tanto no que concerne ‘à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho’, quanto as ‘necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional’. Ao garantir validade nacional para os diplomas correspondentes aos cursos que fossem organizados pelas instituições de ensino superior ‘em atendimento ao mercado regional (SILVA, 1998, p. 40).

Aguiar (2006) mostra, em seus estudos, que os primeiros Cursos de Pedagogia no estado de Santa Catarina foram idealizados para as duas únicas universidades públicas que existiam na época: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), ambas na capital do estado, Florianópolis. Antes da criação dessas instituições, em 1960, o curso de Pedagogia já vinha sendo ofertado no âmbito da Faculdade Catarinense de Filosofia. Esta, como já afirmado, foi o lócus de debates da intelectualidade catarinense sobre a possível criação de universidade pública no estado, já do ponto de vista político “[...] preocupadas com seus interesses políticos e econômicos, as autoridades governamentais mantiveram-se omissas na fundação das primeiras Faculdades no chão Catarinense” (MORETTI, 1984, p. 41). O mesmo estudioso mostra que, no ano de 1956, o estado

[...] contava com apenas seis faculdades: Faculdade de Direito (1932), Ciências Econômicas (1943), Farmácia e Odontologia (1947), Filosofia e Medicina, fundadas em 1955. Antes de ser uma iniciativa dos poderes públicos, estas faculdades, na

verdade, foram criadas graças à iniciativa e abnegação de professores idealistas (MORETTI, 1984, p. 17).

Carminati (2012) compreende que “[...] a fundação de uma Faculdade Catarinense de Filosofia, juntamente com outros cursos superiores em outras faculdades isoladas já existentes, significaria o primeiro passo para a constituição da primeira universidade pública no estado de Santa Catarina” (CARMINATI, 2011, p. 5).

Está nessa origem o princípio do curso de Pedagogia em Santa Catarina: estava ligado a essa Faculdade, instituída no ano de 1951. Vivia-se um contexto sociopolítico no qual a educação se destacava como elemento propulsor da progressão econômica de Santa Catarina. Por meio do Decreto nº 47.672, de 19 de janeiro de 1960, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deferiu à Faculdade Catarinense de Filosofia o direito de oferecer os cursos de Didática e de Pedagogia. Aguiar (2006) relata que a década de 1960 representou para o curso de Pedagogia um ano de impulsos e conquistas, enquanto as décadas de 1970 e 1980 foram de grandes expansões, quando houve a influência ideológica desenvolvimentista, que, segundo ela, “[...] impulsionou a criação das universidades públicas (e do curso de Pedagogia) na capital do Estado” (AGUIAR, 2006, p. 242). No princípio de toda essa movimentação política, segundo a autora, havia a “[...] necessidade de uma instituição voltada à formação de docentes para o ensino médio e habilitada à produção científica e cultural” (AGUIAR, 2006, p. 165). Entretanto, como as conjunturas estavam voltadas a uma expectativa maior para o desenvolvimento econômico-social, desejava-se que o curso de Pedagogia promovesse a formação de profissionais fundamentada em aspectos mais científicos, possibilitando sua integração a um ambiente cultural das altas esferas e que atendesse aos anseios do sistema escolar de Santa Catarina.

Houve um aumento pela procura do Curso de Pedagogia na metade da década de 1960, sendo que os motivos que colaboraram para isso foram: o aumento da procura pelo ensino médio, o ensino superior como meio de inserção no campo econômico e cultural, além da política educacional em desenvolvimento na época. Em decorrência desses fatores, foi atribuído, à capacitação de professores, um caráter de formação profissional desprendido do desenvolvimento da pesquisa, “[...] tornando desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação de professores” (AGUIAR, 2006, p. 162). Por causa dos fatores abordados anteriormente e conforme as determinadas condições objetivas para a criação do curso de Pedagogia, em 1960, foi criada, em Santa Catarina, a primeira universidade federal, sendo a única constituída com padrão “federal” até hoje no estado.

Em 18 de dezembro de 1960, por meio da Lei nº 3.849, foi criada a Universidade de Santa Catarina (USC), vindo a ser instalada oficialmente a partir de 12 de março de 1962 e, a partir de 20 de agosto de 1965, com a Lei nº 4.759, o termo “federal” foi anexado ao nome de todas as instituições federais de ensino superior reconhecidas como universidades, inclusive a da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A UFSC teve seu início com a união de escolas superiores já existentes, como já esclarecido<sup>17</sup>, e sua constituição retratou conflitos políticos e sociais entre os principais partidos políticos do estado<sup>18</sup> (AGUIAR, 2006, p. 165). Já o curso de Pedagogia dessa instituição, “[...] foi criado com a finalidade de formar professores para o exercício da docência na Escola Normal e profissionais (bacharéis) para as atividades educacionais não docentes [...]” e seu funcionamento teve início em “17 de março de 1960, com 8 alunos” (AGUIAR, 2006, p. 170). Contudo, “[...] seu reconhecimento ocorreu apenas em 1975, através do Parecer do CFE nº 445, de 5 de fevereiro de 1975, e Decreto da Presidência da República nº 75.590, de 10 de abril de 1975” (AGUIAR, 2006, p. 170).

O curso foi criado para atender às especificidades da formação de professores para a Escola Normal, mas atendeu também às demandas que abrangiam a formação de técnicos em educação: “[...] a legislação, ao manter no curso a dualidade bacharelado/licenciatura, afastou cada vez mais o curso de Pedagogia do objetivo de formar professores para o ensino primário” (AGUIAR, 2006, p. 187). Ao debater sobre a formação pedagógica nos cursos de formação de professores, Saviani (2004) afiança que a formação pedagógica, com o passar do tempo, transformou-se simplesmente em um mero apêndice da formação conteudista, não existindo qualquer tipo de articulação entre ambas. Na UFSC, a área<sup>19</sup> da educação estava estruturada como em outras instituições iguais no país, seguindo a tendência nacional:

Bacharelados acrescidos de estudos tópicos da área da educação e o curso de Pedagogia, sendo que este último cuidava das disciplinas acrescentadas ao bacharelado e da formação dos quadros técnico-administrativos e professores da Escola Normal. A formação de professores e dos ‘técnicos em educação’, dentro do curso de Pedagogia na UFSC, acabou sendo pensada, definida e orientada pelas determinações dos órgãos superiores da administração federal (AGUIAR, 2006. p. 204).

---

<sup>17</sup> Faculdades de Direito, Ciências Econômicas, Farmácia e Odontologia, Filosofia e Medicina, acrescida da Faculdade de Engenharia Industrial, criada pela mesma lei que instituiu a Universidade, bem como a Faculdade de Serviço Social, que era mantida pela Fundação Vidal Ramos (particular) e tinha sido criada em 1959.

<sup>18</sup> PSD e UDN. Os embates políticos representaram uma disputa não apenas pelo comando da universidade, mas também sobre sua natureza (pública estadual ou federal) e sobre a definição da localização do campus universitário (no centro da cidade ou no subdistrito da Trindade, na fazenda Assis Brasil, de localização afastada do centro urbano de Florianópolis).

<sup>19</sup> Mesmo compreendendo a educação como um campo, estabelecido por fundamentos bourdieusianos, optou-se por usar o termo área, pois, nesse período, o campo educacional catarinense ainda não estava construído.

O curso de Pedagogia da UFSC não se comprometeu com movimentos de atualização ou mudanças relacionadas à educação, mas adotou os mesmos aspectos e objetivos conjecturados na legislação de 1939 a 1969, na qual o perfil de formação do pedagogo não contemplava “[...] uma visão global, crítica e consistente da realidade para a qual estavam sendo preparados” (AGUIAR, 2006, p. 204).

Já no ano de 1965, a então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi criada como mais uma opção para a oferta de ensino superior no estado e articulada à criação da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), que tinha como princípio possibilitar ao estado uma maior agilidade na administração dos encargos educacionais. Aguiar (2006) esclarece que,

Diante da necessidade de instalar um adequado suporte técnico e teórico capaz de justificar a sua política sócio-econômica para toda a sociedade catarinense, o governo estadual cria a UDESC como instituição encarregada de realizar a formação intelectual de quadros profissionais com potencial para construir consenso na sociedade, como articuladores e catalisadores do processo de desenvolvimento econômico e social desejado pelas classes dirigentes (AGUIAR, 2006, p. 217).

O curso de Pedagogia do estado de Santa Catarina surgiu, inicialmente, como faculdade isolada e, assim como outras instituições que se firmaram legalmente nos Pareceres do Conselho Federal de Educação, na década de 1960, incorporou os impasses decorrentes dos preceitos que foram legalmente estabelecidos:

Desenvolveu uma proposta de formação generalista, apesar de propor formar ‘técnicos’ – na prática a proposição curricular demonstrou não ser substancial para garantir uma formação mais ‘especializada’; manteve a dualidade entre o bacharelado e a licenciatura; implantou um currículo com tendência profissionalizante (AGUIAR, 2006, p. 234).

O curso de Pedagogia da UDESC foi o único no estado que idealizou diplomar o bacharel como a figura do técnico “pesquisador educacional”. Tal perspectiva resultou da falta de profissionais formados para atuarem na área da pesquisa educacional, pois havia constantes solicitações de diagnósticos e prognósticos sobre a realidade educacional catarinense, feitas por parte de órgãos, como o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Educação, de maneira que apenas esses técnicos eram capacitados para informar. O Centro de Estudos e Pesquisa Educacionais (CEPE)<sup>20</sup>, criado no ano de 1963, contribuiu para a dinamização das pesquisas em educação no estado de Santa Catarina. Melo (2008) afirma que a

---

<sup>20</sup> “O CEPE desenvolvia um sistema de permuta de publicações, o que permitiu o recebimento de um grande número de trabalhos desenvolvidos em todo o Brasil. Ele possuía também um Serviço de Documentação e

Criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) objetivando desenvolver pesquisas em educação com o fim de subsidiar políticas para o setor, a criação do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED), a criação da UDESC (Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina), e elaboração do Plano Estadual de Educação (1969-1980), emergiram e refletiram as ideias de Celso Ramos, do empresariado, e de um grupo de catarinenses (MELO, 2008, p. 41).

Os cursos de Pedagogia das duas universidades, UFSC e UDESC, em seus aspectos formativos, por meio de seu escopo teórico, revelam o perfil dos estudantes de pedagogia:

Na UFSC, destaque-se uma preocupação com uma formação mais voltada para o preparo de uma ‘elite cultural’ (numa perspectiva dos estudos ‘desinteressados’) condutora do processo de desenvolvimento. Na UDESC, uma formação direcionada para o preparo de técnicos-cientistas (numa visão mais instrumentalizadora) responsáveis pela dinamização do projeto desenvolvimentista. No entanto, em ambas as instituições, na prática, prevaleceu uma formação de caráter mais profissionalizante (AGUIAR, 2006, p. 240, grifos do autor).

Oposto à forma como a UFSC definiu as áreas de atuações dos egressos, assim como a Legislação que regulamentou pela segunda vez o curso de Pedagogia no Brasil (Parecer nº 251/62), na UDESC, o curso definiu claramente as áreas de atuação dos egressos do bacharelado de Pedagogia. Outro elemento é a atribuição de uma fisionomia ao perfil dos alunos do curso de Pedagogia, considerando condições sociológicas dessas duas universidades e os seus objetivos de natureza profissional.

Diferentemente da universidade federal, cuja faixa etária dos alunos que cursavam Pedagogia estava, na sua maioria, entre a idade de 17 a 20 anos, na universidade estadual constatamos que a maioria dos alunos se encontrava na faixa etária de 20 a 29 anos. Somando o número de alunos na faixa etária acima de 20 anos e com menos de 40 anos, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos da UDESC enquadrava-se numa faixa etária que, a princípio, poderia ser considerada possuidora de uma consciência mais ampla sobre o que esperar de um curso superior como o curso de Pedagogia (AGUIAR, 2006, p. 223).

Distingue-se, assim, no fragmento acima, aspectos relacionados a essa “consciência mais ampla” e sobre a qual se pode afirmar:

Os alunos da UDESC apresentam mais um perfil de aluno-trabalhador assalariado, com dupla jornada de trabalho: a da faculdade e a do local de trabalho, predominantemente escolas. Ou com tripla jornada de trabalho se considerarmos o fato de que a quase totalidade dos alunos era do sexo feminino e, levando em consideração o seu estado civil como sendo de ‘casado’, implicando em compromissos de natureza doméstica, essa condição ampliaria, sobretudo, essa jornada. (AGUIAR, 2006, p. 224).

---

Informação que estabelecia contato com o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, fornecendo-lhe os dados obtidos na realização dos estudos e pesquisas do órgão” (MELO, 2008, p. 73).

Tais evidências elucidam relações entre práticas culturais e classes sociais, que desvelam processos de diferenciação social. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014a) contribuem para a compreensão da escola como uma instituição contemporânea que também colabora para reproduzir a cultura dominante. Analisando dimensões sociais da escola, os autores afirmam que “[...] é assim que alguns podem reduzir as desigualdades escolares a desigualdades sociais definidas, abstraindo-se a forma específica de que elas se revestem na lógica do sistema de ensino [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p. 189). Do mesmo modo, Bourdieu (2014) afirma que o espaço social é um campo de lutas no qual os agentes, sejam individuais ou grupais, constroem estratégias que consentem a melhoria ou a manutenção da posição social.

Sendo assim, procuramos compreender aspectos sobre a formação de professores em Santa Catarina, ressaltando que o contexto institucional, no qual foram criados os dois primeiros cursos públicos de Pedagogia do estado, visou efetivar a idealização de uma universidade orientada pelo compromisso com o desenvolvimento social. Intencionou, também, o progresso de um sistema capitalista e aderiu a uma política educacional com o alicerce das políticas de modernização do Estado brasileiro. Esse cenário constituiu-se, então, no espaço social no qual determinados agentes procuraram manter ou mudar suas posições e disposições no campo educacional.

Tal perspectiva foi reconhecida nos dois primeiros cursos públicos de formação do pedagogo, no estado de Santa Catarina, estando relacionados à visão instrumentalizadora da formação do professor, regida nos documentos de política educacional. Ou seja, objetivava-se formar o profissional da educação não para o ensino primário, mas sim em uma perspectiva fragmentada, técnica e pretensamente não pensante. Fundamentadas nessas convicções, conclui-se que o padrão de formação tem sido objeto de críticas pelos pesquisadores do campo educacional por ser inadequado para a formação de educadores que deviam ser preparados para produzir conhecimentos em articulação com a realidade social do contexto e para atender às demandas oriundas das classes populares na escola pública.

Nas reflexões desta seção dois, destacamos a formação de professores e os movimentos políticos em torno da educação e do desenvolvimento econômico no Estado. Debates, também, a constituição do Curso de Pedagogia em Santa Catarina e os elementos que embasaram a criação do curso no Estado nas instituições do ensino superior público, UFSC e UDESC. A abordagem desse processo histórico da formação de professores, tanto no contexto nacional quanto estadual, foi necessária para que pudéssemos contextualizar a criação do



Instituto Federal Catarinense e do Curso de Pedagogia dessa Instituição, esforço que se empreenderá na seção três, a seguir.

### 3 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Hoepers (2017), ao analisar as políticas de ensino superior no contexto da prática em Institutos Superiores de Educação Profissional do Brasil e de Portugal, mostra que os aspectos histórico-políticos contemporâneos no Brasil, nas circunstâncias ocorridas na década de 1990, foram significativos e definitivos para o incentivo de criação de políticas públicas educacionais brasileiras. Essas circunstâncias ocorreram principalmente nas políticas públicas direcionadas ao Ensino Superior, que, por interferência das políticas globais<sup>21</sup>, tiveram mudanças em seus direcionamentos. Nesse sentido, tanto a constituição quanto a consolidação das identidades ocorrem “[...] em face das novas diretrizes da política, os institutos estão inseridos no Ensino Superior com o alargamento de suas atividades, o que fatalmente interfere na construção da identidade e atinge gestores e professores” (HOEPERS, 2017, p. 217); acrescentamos a constituição da identidade dos egressos dessa instituição.

Assim sendo, é importante demarcar os processos de criação do Instituto Federal Catarinense, que ocorreram por meio da Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação; essa Lei também incluiu os Centros Federais de Educação Tecnológicos (CEFETs), objetivando destacar a Educação Profissional e Tecnológica no país. O governo da época, exercido pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, evidenciou a importância dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento social, educacional e econômico, proporcionando um amplo acesso para as comunidades locais e seus arranjos produtivos, por intermédio da interiorização, especialmente do ensino superior. Como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFC, 2019-2023, p. 27-28),

Os Institutos Federais fazem parte de uma política de expansão e interiorização da rede federal pelo país. A interiorização visa atender regiões distantes dos grandes centros urbanos. O IFC, assim como todos os Institutos Federais, ao instalar-se numa localidade, é chamado a conhecer as características regionais a fim de que estabeleça a relação entre o local e o global num movimento de interação entre o poder público e a sociedade. No estado de Santa Catarina encontram-se instalados dois institutos federais: o Instituto Federal de Santa Catarina, que englobou o antigo CEFET de Santa Catarina; e o Instituto Federal Catarinense, com sede em Blumenau/SC, criado pela lei 11.892/08. Este iniciou suas atividades reunindo as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, vinculados à UFSC.

---

<sup>21</sup> Referimo-nos às políticas globais implementadas por organismos multilaterais, tais como: FMI, OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL E UNIÃO EUROPÉIA.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), os campi do IFC abrangem 9 microrregiões do Estado de Santa Catarina, incluindo 135 municípios com aproximadamente 3 milhões de habitantes.

Figura 1 - Localização dos Institutos Federais no estado de Santa Catarina



Fonte: Disponível em: <https://ifc.edu.br/nossos-campus/>. Acesso: 24 set. 2020

Além de atuar em níveis e modalidades da Educação Profissional, os Institutos Federais estão comprometidos com o desenvolvimento global da formação do cidadão para o mundo do trabalho. Em suas finalidades, conforme o art. 6º da Lei nº 11.892/2008, inciso I, oferta a educação “[...] profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]” (BRASIL, 2008), objetiva formar e qualificar cidadãos, direcionando-os para a atuação profissional nos diversos setores da economia; o que se destaca em suas finalidades é a relevância para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Nessa perspectiva, o comprometimento com o crescimento regional, assim como com o atendimento das demandas sociais locais por meio de incentivos na formação profissional e tecnológica, ocasionou a ênfase na oferta de cursos de nível médio e de licenciaturas. Essa oferta educacional não se iguala a uma formação direcionada para o “mercado do trabalho” (empresa ou indústria), como era a experiência de Educação Profissional de nível médio, proposta e desenvolvida no Brasil durante o REGIME MILITAR (1964-1985), e sim a uma formação voltada para o mundo do trabalho, pois apresenta, em seus pressupostos, a destinação de uma formação integral, crítica e libertadora, na qual o agente compreende o que, o porquê e as várias formas do fazer sem que seja o fazer sem pensar, como mera reprodução de técnicas.

Nos documentos legais e pedagógicos que fundamentam a constituição dos Institutos Federais, a categoria trabalho é considerada como um princípio educativo formativo que compõe a ontologia do ser, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação integral que também atinja e beneficie as classes menos favorecidas (PACHECO, 1996). Logo, a Educação para o trabalho, ancorada em um padrão institucional referenciado nacionalmente, traduz-se numa política pública necessária para que o país universalize o acesso à cultura das classes dominantes, a fim de que todos se sintam cidadãos íntegros em seus direitos (IFC, 2019).

Outro elemento que se destaca no cenário dos Institutos Federais é a verticalização da Educação Básica com o Ensino Superior, que proporciona aos seus estudantes uma trajetória formativa singular, composta por uma organização educacional qualificada em todo o Brasil, em que se busca associar o trabalho, a cultura, tecnologia e ciências, bem como desenvolver uma concepção curricular com vistas à formação para a emancipação (BRASIL, 2010). Assim, a partir da legislação de 2008 e em virtude de um estudo feito pelo Ministério da Educação, denominado “Escassez de Professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007)<sup>22</sup>, que evidenciou a carência de professores para atuar em tais áreas, os Institutos Federais começaram a ofertar cursos de licenciatura centrados na formação para áreas das ciências da natureza: Química; Física, Biologia e também a Matemática.

No entanto, Otranto (2010, p. 91) mostra que “[...] os marcos regulatórios da rede federal de educação profissional foram traçados no ano de 1909”<sup>23</sup>. Foram criadas, pelo Presidente Nilo Peçanha, 19 Escolas de Aprendizizes Artífices.

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional. Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e

---

<sup>22</sup> Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Esse relatório resultou de uma série de levantamentos e debates realizados no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Seu ponto de partida foi a Indicação N. 1/2006, apresentada em 06 de agosto de 2006, na qual o Conselheiro Mozart Neves Ramos propôs “[...] a constituição imediata de uma comissão de conselheiros da Câmara de Educação Básica, contando com a participação da Câmara de Educação Superior, para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio”, particularmente, nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

<sup>23</sup> Por meio do Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha (OTRANTO, 2010).

Tecnológica (SETEC), contava com 36 EAFs, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 EVs, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Mesmo com o legado de oferta de ensino técnico, tais instituições, também, tornaram-se uma espécie de “solução” para diminuir a defasagem de formação de professores para algumas áreas de conhecimento, com já afirmado. Desde a sua criação, em 2008, os Institutos Federais vêm se qualificando na função de formar professores, com base em um compromisso com fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, que prepare futuros docentes para enfrentar os desafios do campo educacional, principalmente, no que se refere à educação básica nos níveis da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, foge ao paradigma tecnológico a eles legado. Essa nova frente assumida pelos IFs, impõe movimentos desafiadores de luta no interior dessa instituição. O distanciamento do modelo tecnológico implica pensar que a formação docente é uma das “pedras angulares”<sup>24</sup> dessa nova face da instituição. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, previsto para os anos entre 2019 a 2023 (IFC, 2019, p. 57), as licenciaturas – e entre elas os Cursos de Pedagogia, como destinados a formar professores – objetivam:

[...] a formação de professores para a Educação Básica e Educação Profissional, no desafio de desenvolver metodologias que estabelecem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo o conhecimento de forma integrada e verticalizada. O IFC, assim, contribui para o atendimento das demandas regionais na formação inicial de professores para Educação Básica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino. Propõe-se nos cursos de Licenciatura, em consonância com as normas do MEC, organizar um desenho curricular flexível, tendo os componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos por meio da inserção do estudante no espaço escolar, de ambientes de aprendizagem, de projetos integradores interdisciplinares e da pesquisa e processos educativos estruturados com base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à educação básica e profissional.

Sendo assim, o Instituto Federal Catarinense tem se afirmado como um “lócus” extraordinário de democratização de acesso à educação superior no interior do estado de Santa Catarina, bem como nesse caso em particular, da democratização do acesso à formação de professores. Nesse aspecto, a instalação dos Institutos Federais no interior do estado possibilita acesso e contribui para minorar as desigualdades educacionais, possibilitando que os desfavorecidos recebam consagração ainda que em um curso considerado menos prestigiado. Martins (2013, p. 13-14) mostra que, mesmo com a

---

<sup>24</sup>Brandt (2014), em seu estudo intitulado “Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense-Campus Rio do Sul”, trata dos processos de formação continuada de professores na instituição. A preocupação com os desenvolvimentos de tais programas denota a inquietação com a qualificação dos docentes que atuam na formação inicial.

[...] expansão da educação superior no Brasil, responsável pelo crescente contingente de jovens dos meios populares que ultrapassam a barreira do vestibular e acessam a educação superior, os que procedem dessas camadas sociais ainda representam uma minoria [...], evidenciando as desigualdades educacionais face à diferença entre as carreiras universitárias e sua hierarquização.

De acordo com a mesma pesquisadora, revelam que, no “[...] perfil socioeconômico dos estudantes que frequentam as universidades públicas brasileiras [...]”, os “[...] setores - populares, pobres e negros - representam um pequeno percentual, evidenciando as desigualdades educacionais face à diferenciação e à hierarquização entre as carreiras universitárias” (MARTINS, 2013, p. 25). Bourdieu (2015, p. 45) afirma que as “[...] oportunidades de acesso ao ensino superior [...]” são resultado de uma “[...] seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais [...]”; ao mesmo tempo, desvela e denuncia que, “[...] pelo sistema de ensino, as diferenças iniciais de classe são transformadas em desigualdades de destino escolar e em forma específica de dominação” (BOURDIEU, 2015, p. 45). Bourdieu (2015, p. 59) argumenta:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Sobre a mesma questão, Valle (2010, p. 8) destaca que “[...] as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola (conservadora), perenizando uma verdadeira aristocracia escolar que tende a desenvolver estratégias de auto(re)produção”.

Retomando a ideia dos cursos de formação de professores, Gatti (2010) observou que cerca de 52% a 94% de cursos, que formam professores, têm como principal característica a polivalência. Para essa pesquisadora, as universidades são as responsáveis pelo desenvolvimento de “[...] 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas” (GATTI, 2010, p. 1361). Sobre os cursos de licenciatura, Lüdke e Cruz (2005) afirmam ter sido muito debatidos no cenário educacional, pois possuem “[...] limitações que cercam sua estruturação” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 93). Ainda de acordo com seus estudos, essas pesquisadoras mostram que

O currículo dos cursos de formação organizados nessa perspectiva apresenta, geralmente, uma ciência básica, uma ciência aplicada e, finalmente, um espaço de ensino prático, no qual se espera que os alunos aprendam a aplicar o conhecimento adquirido aos problemas da prática cotidiana (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 93).

Melo e Luca (2020, p.2), sobre a mesma questão, chamam a atenção para o fato de que, devido à sua complexidade, os processos formativos precisam considerar as realidades concretas, pois as respostas para os problemas devem se originar “[...] dos próprios contextos nos quais o licenciado atua [...]”; as autoras exemplificam a situação ao mostrar que “[...] ao chegar a faculdade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o licenciado não vivenciar momentos reais nos quais será preciso conviver em sala de aula”.

Nesse sentido, podemos relacionar esses aspectos como fatores que influenciam a pouca procura pelos cursos de licenciatura, pela desistência da carreira e pelas dificuldades em lidar com a realidade escolar. Mesmo conhecendo tais dificuldades, os Institutos Federais

Assumiram o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas, tendo em vista a grande defasagem dos profissionais para determinadas áreas. Neste sentido, os cursos de licenciatura têm como objetivo central a formação de professores para atuarem na Educação Básica (MELO; LUCA, 2020, p. 8).

Os aspectos, aos quais as autoras se referem, são importantes para a compreensão dos processos formativos dos Cursos de Pedagogia, oferecidos pelos Institutos Federais, mesmo considerando que a instituição assumiu por força de lei esse compromisso, pois, em seu artigo oitavo, a lei orienta que, ao desenvolver a ação acadêmica, os IFs deveriam garantir esse mínimo de 20% de suas vagas aos cursos de licenciaturas, quando ministrassem a educação em nível superior.

Com a iniciativa do Governo Federal, voltada à oferta dos cursos de licenciatura, pensada pelo viés de suas políticas públicas educacionais, enfatizaram-se os locais onde deveriam funcionar tais cursos por haver carência de professores formados. Juntamente às ofertas dos cursos de licenciaturas, criaram os cursos de Pedagogia, tendo seu marco no ano de 2007, no Instituto Federal do Pará - Campus Belém.

Na resolução nº 024/2010, a proposta da criação do curso de licenciatura em Pedagogia, no Instituto Federal Catarinense, aconteceu pela carência de formação de professores na região para atuarem na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Sendo assim, o curso de Pedagogia no IFC foi implementado, de maneira que iniciou suas atividades no ano de 2011, no campus da cidade de Camboriú, com sua primeira turma formada no ano de 2014, consolidando e legitimando os

debates sobre as perspectivas de currículo para a formação de professores fundamentada em suas constituições históricas.

### 3.1 ASPECTOS REGIONAIS DO IFC CAMPUS CAMBORIÚ E VIDEIRA.

Camboriú é um município do estado de Santa Catarina com população estimada, em 2019, de 85.105 habitantes. De acordo com o site do IBGE (2010), no último censo, contava com 62.361 habitantes e densidade demográfica de 293,68 hab./km<sup>2</sup>. Sua extensão territorial abarca uma área de 214,5 km<sup>2</sup>. O nome geográfico “Camboriú” está relacionado ao Rio Camboriú e provém da língua Tupi, de maneira que significa “rio dos robalos”. Sua história data do século XVI, quando a região era ocupada pelos índios carijós. Colonizada por europeus e considerada um lugar de terras férteis, o vale do Rio Camboriú foi ocupado lentamente. Nele, foram crescendo povoados que, ao longo do tempo, constituíram o perfil da atual cidade: Camboriú<sup>25</sup> (IBGE, 2010).

Figura 2 –Localização da cidade de Camboriú no estado de Santa Catarina



Fonte: Elaboração da autora 2021

Sua emancipação do município de Itajaí ocorreu em 5 de abril de 1884, quando foi elevado à categoria de vila com sede inicialmente localizada na Barra; logo, foi nomeada Vila do Garcia, tendo em vista seu grau de desenvolvimento. A Vila do Garcia é o local onde se encontra atualmente o centro da cidade, no qual está também o núcleo populacional de Camboriú. Economicamente, as principais atividades envolvem o comércio, a indústria, a agropecuária, a mineração de granito e mármore, bem como turismo ecológico e rural.

<sup>25</sup>Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama> Acesso: 24 nov. 2020.



A cultura agrícola predominante é a de arroz irrigado, mas há também outras culturas, como o milho, frutas, hortaliças, feijão e aipim, além da criação de diversos tipos de gado, tais como bovinos, suínos, caprinos, ovinos e aves. As propriedades rurais caracterizam-se como minifúndios e são, em sua maioria, familiares. O setor madeireiro produz pinus e eucaliptos. Camboriú dispõe de reservas de argila para cerâmica, de pedreiras para a mineração e de fontes de água mineral. Sua indústria é caracterizada pelas cerâmicas destinadas à produção de telhas e tijolos, madeireiras, metalúrgicas, concretarias, móveis e confecções têxteis.

No que se relaciona ao trabalho e rendimento, no ano de 2017, o salário médio mensal era de 2.2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 16.2%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, 27.5% da população encontrava-se nessas condições, em 2010. No ano de 2017, em termos de pessoal ocupado, havia 12.738 pessoas, significando que 16,2% da população estava ocupada. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município é de R\$ 17.154,54.

Nos aspectos da saúde, a “[...] taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 11,99 para 1.000 nascidos vivos” (IBGE, [2020]). As internações, devido a diarreias, são de 0,2 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 108 de 295 e 235 de 295, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil, essas posições são de 2614 de 5570 e 4284 de 5570, respectivamente (IBGE, [2020]). No âmbito do Território e Ambiente, possui cerca de “[...] 89.2% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 33.4% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 31.7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio)” (IBGE, [2020]).

A Educação desse município está assim caracterizada: em relação à taxa de escolarização, na faixa etária entre 6 a 14 anos, no ano de 2010, era de 96,6%. No ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta o indicador 5,6% para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública. O mesmo indicador mostra, para os anos finais do ensino fundamental, na Rede pública, 4,4%. A Educação Básica possuía, no ano de 2018, 18.933 estudantes, sendo 4.488 na Educação Infantil, 11.279 no Ensino Fundamental e 3.166 no Ensino Médio<sup>26</sup>. Quanto aos docentes, há 1.043 atuando na Educação Básica, sendo 303 na Educação Infantil, 486 no Ensino Fundamental e 254 no Ensino Médio. No município, há 60

---

<sup>26</sup> De acordo com o IBGE (2010), os dados referidos ao ensino médio contemplam as redes: estadual e federal que ofertam esse ensino no município.

escolas de Educação Básica, sendo 26 de Educação Infantil, 24 de Ensino Fundamental e 8 de Ensino Médio.

A cidade também conta com o sistema federal de ensino; de acordo com os registros disponibilizados no site do IFC campus Camboriú, até o final de 2008, era intitulado Colégio Agrícola de Camboriú – CAC. Sua fundação é datada em 08 de abril de 1953, após um tratado firmado entre os governos, Federal e Estadual de Santa Catarina, sendo publicado no Diário Oficial da União em 15 de abril de 1953. Foi somente após nove anos, em 1962, que as atividades pedagógicas da Instituição tiveram início, ofertando, assim, o Curso Ginásial Agrícola. Decorridos três anos, em 1965, houve a criação do Curso Técnico em Agricultura, que passou, em 1973, a chamar-se Curso Técnico em Agropecuária. No início, a escola era de responsabilidade da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura e a parte pedagógica vinculava-se à Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação (MEC).

Com o decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, a responsabilidade administrativa e financeira do Colégio começou a ser da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando diretamente ligada à Pró-Reitoria de Ensino, o que limitou suas atividades de ensino ao 2º Grau Profissionalizante. No ano de 1990, o Colégio Agrícola passou a ofertar o Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente ao ensino médio. Mesmo sendo uma Instituição nomeada como agrícola, a partir do ano de 2000, houve a oferta de outros cursos nas áreas do conhecimento de Informática e Meio Ambiente. Logo, em 2003, visualizando a carência do mercado de trabalho local, começou, então, a oferecer o Curso Técnico em Transações Imobiliárias e, do mesmo modo, a partir de 2008, o Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade.

No ano de 2007, o Programa Nacional de Integração da Educação profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, foi implantado no campus. No final de 2008, com a implantação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Colégio Agrícola de Camboriú – CAC tornou-se campus do Instituto Federal Catarinense, respondendo a chamada pública do Ministério da Educação para que as escolas agrícolas se tornassem institutos federais; isso possibilitou, assim, oferecer, além dos cursos em nível médio, os cursos superiores e de pós-graduação (IFC, 2018).

O Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú – contribui para o desenvolvimento desse município, no que se relaciona à educação, ofertando o Ensino Médio Integrado, bem como diversos cursos de graduação, a exemplo da Pedagogia e possibilidades de Qualificação Profissional (FIC). O curso de Pedagogia contribui com o processo de formação de professores e abrange uma grande região (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí). A própria

Secretaria de Educação Municipal de Camboriú expressou tal demanda, pois estimaram “[...] em documento enviado ao campus Camboriú, a demanda inicial de 80 profissionais da educação interessados em ingressar num curso de Pedagogia de caráter presencial” (IFC, 2010, p. 11); a Secretaria de Educação Municipal, também em audiência pública, debateu as dificuldades encontradas na qualidade da formação dos professores, problema que a formação ofertada pelo IFC busca dirimir (IFC, 2018, p. 20-21).

Outra região, que o IFC abrange, fica no meio-oeste de Santa Catarina, no município de Videira. A cidade conta com uma população estimada de 53.610 habitantes, em 2019 (IBGE, [2020]); no último censo (2010), de acordo com o site do IBGE/2010, o município contava com 47.188 habitantes e uma densidade demográfica de 124,04 hab./km<sup>2</sup>. Sua extensão territorial abarca uma área de 384,127 km<sup>2</sup>. O nome geográfico “Videira” deve-se ao fato de a região ser um grande centro vitivinicultor do estado. Sua história iniciou-se em uma pequena localidade chamada Rio das Pedras que, mais tarde, viria a se chamar Perdizes. A colonização de Videira iniciou-se em 1918, na então Vila do Rio das Pedras.

Figura 3 – Localização da Cidade de Videira em Santa Catarina



Fonte: Elaboração das autoras, 2021

Em 1921, para atrair novos colonos, mudou o nome para Perdizes e, a partir de 1944, ocorreu sua instalação oficial como município. Entre os anos de 1944 a 1948, foi elevado à categoria de município com a denominação de Videira, tendo em sua territorialidade alguns distritos. Durante 4 décadas, houve divisões territoriais na região, a partir das quais alguns distritos foram desmembrados, tornando-se municípios. Em divisão territorial, datada de 15-VII-1997, o município é constituído de 3 distritos: Videira, Anta Gorda e Lourdes. Assim, permanece divisão territorial datada de 2020 (IBGE, 2010).

A cultura agrícola predominante é a vitivinicultura. Há relatos de que, no ano de 1913, antes mesmo do estabelecimento dos primeiros colonizadores, foi colhido um cacho de uvas de 1,3 kg. O crescimento dos parreirais deu origem à primeira Festa da Uva, em 1942. No ano de 2002, Videira recebeu, oficialmente, da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, a denominação de “Capital Catarinense da Uva e Berço da Perdigão”. Além disso, a cidade tem como destaque a indústria frigorífica que é uma das principais atividades econômicas responsáveis pelo desenvolvimento da cidade.

No que se refere ao trabalho e rendimento, o salário médio mensal era de 2,4 salários-mínimos no ano de 2017. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 42.8%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 63 de 295 e 27 de 295, respectivamente (IBGE, 2010). Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 787 de 5570 e 117 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, 22% da população se encontrava nessas condições. O Produto Interno Bruto (PIB) “per capita” do município é de R\$ 41.596,26.

Nos aspectos da saúde, a “[...] taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 12.08 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 1.9 para cada 1.000 habitantes” (IBGE, 2010). Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 106 de 295 e 100 de 295, respectivamente. Quando comparadas a cidades do Brasil, essas posições são de 2.583 de 5.570 e 1.604 de 5.570, respectivamente. No âmbito do território e ambiente, possui cerca de “[...] 86.1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 57,9% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 45.9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio)” (IBGE, 2010).

A Educação desse município está assim caracterizada: em relação à taxa de escolarização na faixa etária entre 6 a 14 anos, no ano de 2010, havia 96,9%. No ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública com 6,5%. O mesmo indicador mostra, para os anos finais do ensino fundamental, na Rede pública, 5,3%. A Educação Básica possuía, no ano de 2018, 8.208 estudantes, sendo 1.334 na Educação Infantil, 6.178 no Ensino Fundamental e 2.030 no Ensino Médio. Quanto aos docentes, há 508 atuando na Educação Básica, sendo 303 na Educação Infantil, 326 no Ensino Fundamental e 182 no Ensino Médio. Há, no município, 28 escolas de Educação Básica, sendo 26 de Educação Infantil, 21 de Ensino Fundamental e 7 de Ensino Médio entre as três esferas educacionais.

A história do Instituto Federal Catarinense campus Videira está ligada à antiga escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC). Em 2010, a unidade Videira, que funcionava como extensão da EAFC, recebeu status de Campus (IFC, PDI 2019/2023. 2019), que oferece cursos técnicos nas modalidades concomitante, integrado e subsequente. Além de duas graduações e três pós-graduações, o IFC campus Videira atua no município oferecendo cursos básicos para a comunidade. O Instituto Federal Catarinense – Campus Videira iniciou suas atividades em março de 2006, como extensão da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia e funcionou, até o início de 2010, no prédio da Escola Criança do Futuro - CAIC, espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Videira. As obras de construção do campus Videira iniciaram-se em 2008, com base nas emendas parlamentares que possibilitaram o início da estruturação. Naquele mesmo ano, no dia 04 de abril, mediante realização de Audiência Pública na Câmara de Vereadores de Videira, a sociedade sugeriu que fossem ofertados, no campus, cursos nas seguintes áreas do conhecimento: agropecuária, embalagens, indústria e licenciaturas. Sendo assim, diante das circunstâncias locais abordadas, a efetivação do Curso de Pedagogia compôs uma fase próspera na história da formação docente nessa região, com educação pública, presencial e de qualidade (IFC, 2017, p. 18-20).

### 3.2 CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: ELEMENTOS DE CRIAÇÃO.

As discussões referentes ao estudo do Currículo são decorrentes de debates contemporâneos quando referidos ao campo educacional. Os debates nos setores e instâncias vinculados a esse campo têm se intensificado em todo país, diante da importância da normatização dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A sistematização da educação, no decorrer de seu desenvolvimento, passou por análises críticas, em que o centro dessa discussão se relaciona à formação profissional dos agentes envolvidos nesse campo. De acordo com Pimenta (1999), os cursos de formação inicial de professores apresentam um currículo formal que se distancia do contexto escolar no que se refere aos seus conteúdos e atividades de estágio referenciados em teorias. Nessa perspectiva, notam-se as discrepâncias existentes na prática social de educar. Para a autora, a formação inicial para o exercício da docência necessita:

Desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir

das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 17- 18).

Diante da análise da autora, o currículo é destacado como possível forma de uma formação que corresponda à realidade social específica dos alunos. Pensar o currículo com seus conceitos, pluralidades e definições exige capacidade e direcionamento para ações voltadas à prática social em que ele está inserido, ainda mais quando voltado para a formação de professores. Sobre esse mesmo assunto, Sacristán (2000) argumenta:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Contudo, o currículo de um curso de instituição de ensino superior que oferta licenciaturas deve observar as normativas legais, que, a partir da promulgação da LDBEN/1996, apresentam um novo paradigma para a formação de professores. Nesse contexto, Pacheco (1996) compreende que, sendo uma concepção voltada à cultura, e não a um conceito abstrato, o currículo é a maneira de organizar elementos de práticas educacionais humanas.

Sobre a formação de professores no Brasil para a Educação Básica, ao que parece, pela trajetória do Curso de Pedagogia, vários foram os desafios frente às reformas educacionais, principalmente, quando discutidos os currículos e suas diretrizes. Frente a esses percursos, toma início um novo caminho para o contexto da formação de professores para a Educação Básica no Brasil: a Educação Profissional Tecnológica.

Conforme já citado anteriormente sobre a política de expansão e interiorização dos Institutos Federais, no estado de Santa Catarina, expandiu-se para as regiões que caracterizavam as demandas de oferta da rede federal de ensino, que, em função das demandas locais e regionais, concretizadas pelo mundo do trabalho, criou os cursos superiores de licenciaturas e, entre eles, o curso de Pedagogia. A partir dessa iniciativa, o Projeto Político-Pedagógico (PPC)<sup>27</sup> dos cursos foi sendo elaborado e desenvolvido juntamente com a constituição de suas matrizes curriculares<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Daqui para adiante, ao nos referirmos ao Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Pedagogia de Camboriú e Videira, utilizaremos a sigla PPC.

<sup>28</sup> A partir da leitura dos documentos oficiais, observou-se um movimento de reformulação dos PPCs dos CLPe no IFC, para a unificação desses cursos no contexto dessa instituição de ensino, por meio do Prodocência do

### 3.2.1 Currículo do curso de Pedagogia: Campi Camboriú e Videira

Para debater sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia dos campi Camboriú e Videira, optamos por trabalhar com os projetos políticos pedagógicos que vigoraram até a emergência da Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015, tendo em vista que, após ela, os PPCs foram reformulados e, nesse sentido, não respondem aos objetivos de analisar tanto os processos formativos quanto a socialização profissional dos egressos.

Figura 4 – Visão aérea do prédio principal do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú



Fonte: Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br>. Acesso em: 08 out. 2020.

Como consta em seu PPC (IFC, 2018), a constituição do curso de Pedagogia, na região de abrangência do Campus Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí), deve-se à carência de cursos de Pedagogia na rede pública, diferentemente do que ocorre na rede privada, na qual existe oferta de cursos de Pedagogia nas modalidades a distância e presencial (IFC, 2018). Ainda, de acordo com o PPC, durante o período de criação desse curso, a comunidade local participou da escolha do Campus Camboriú para a oferta do curso de Pedagogia, sendo o pioneiro entre os *campi* do IFC.

---

IFC. As reformulações foram embasadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; ademais, nas proposições de unificação e reestruturação dos currículos dos quatro CPe do IFC, as quais foram resultantes das discussões dos professores desses cursos. Após a aprovação desses PPCs pelo Conselho Superior (Consuper) do IFC, essas propostas pedagógicas e curriculares passaram a vigorar para as turmas ingressantes em 2016, em alguns *Campi*, e, em outros, para as turmas ingressantes, em 2017.

Já o PPC do Campus Videira, justifica a criação do curso pela ausência de oferta de cursos superiores de licenciaturas e Pedagogia em instituições de Ensino Superior, sendo que a instituição pública da região, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), oferta o curso de Pedagogia. No entanto, o curso, nessa instituição, não é gratuito, estabelecendo, assim, limites para o acesso da população local à educação superior. Na época, a localidade ofertava o curso de Magistério em Nível Médio por meio da rede Estadual de Ensino, sendo a única escola estadual a oferecer o curso na região, que recebia uma procura grande por parte da comunidade. Essa falta de possibilidade de cursar o ensino superior gratuito na época impossibilitava a comunidade ao acesso de qualificação profissional.

Figura 5 – Visão aérea do prédio principal do Instituto Federal Catarinense - Campus Videira



Fonte: Disponível em <http://www.videira.ifc.edu.br>. Acesso em: 08 out. 2020

No campus Videira, o curso de Pedagogia teve sua primeira turma iniciada no ano de 2012 e, a exemplo do primeiro curso de pedagogia do IFC, iniciado em 2011, no campus Camboriú, seus parâmetros também se fundamentam nos documentos do Projeto Pedagógico Institucional.

Contribuindo em vários processos formativos, o IFC pauta a criação dos cursos de acordo com as demandas regionais estabelecidas pelo mundo do trabalho, buscando ouvir e canalizar as necessidades da população. Sendo assim, observamos que ambos os campi apresentam, em suas localidades regionais, aspectos socioeconômicos semelhantes, o que impulsionou a criação dos cursos superiores de licenciaturas e Pedagogia.

Sobre sua concepção pedagógica, os cursos de Pedagogia do IFC – Campus Camboriú e Videira fundamentam-se na perspectiva filosófica do materialismo histórico e dialético, pois, em seu PPC, enfatiza-se: a formação do licenciado em Pedagogia deve contemplar, por meio de investigação, a reflexão crítica; a experiência no planejamento, na



execução e na avaliação de atividades educativas por meio de estudos e contribuições produzidas nos campos de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e o cultural (IFC, 2017a; 2017b).

De acordo, ainda, com o documento mencionado, para os procedimentos metodológicos, vigora a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, que tem em Vygotsky um de seus principais precursores. Tal teoria enfatiza a aprendizagem e o desenvolvimento humano como fenômenos, considerando a linguagem a ferramenta indispensável para a construção do conhecimento. Também, considera que o sujeito, ao mesmo tempo em que sofre a ação dos fatores sociais, culturais e históricos, pode, igualmente, agir de forma consciente sobre eles sem rompimento entre a dimensão biológica e simbólica que o constitui.

Sendo assim, a concepção histórico-cultural considera que todos são capazes de aprender e julga que as relações e interações sociais determinadas pelos sujeitos são condicionantes da apropriação do conhecimento. Ela evidencia a consciência do comprometimento ético da escola com a aprendizagem, visto que dialoga com as interações sociais dos alunos. Assim, é dever do professor estar ciente e conhecer o nível de desenvolvimento no qual se encontram os alunos, para que se consolidem ações pertinentes e que se oportunizem possibilidades ao desenvolvimento (IFC, 2017).

A fundamentação dos PPCs, na concepção do materialismo-histórico-dialético, procura potencializar o que está proposto no documento “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes”:

A concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos estudantes, respeitando as diversidades pessoal, social e cultural, e que enfrentando ainda o desafio de construir uma formação profissional de alto nível, voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica, nem tão somente acadêmica. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas suas ações. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria práxis e o contexto em que atua (BRASIL, 2010, p. 7).

Observamos nos documentos que, a partir dessas análises, os docentes, juntamente com a equipe pedagógica, optaram pela concepção, pois compreendem a Pedagogia como um alicerce educacional que interage e dialoga com a sociedade, com a qual contribui em âmbitos social, educacional e cultural, emancipada em seus direitos enquanto cidadãos.

No que tange aos currículos, evidenciamos a sua dimensão global, pois, nos currículos compostos nos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, constata-se a

articulação entre as propostas e as concepções pedagógicas. Entre os cursos de Pedagogia de Camboriú e Videira, existe uma aproximação no que se refere aos componentes curriculares oferecidos, inclusive entre os PPCs desses campi.

Nesta seção, debatemos sobre a criação do IFC a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, em sua perspectiva mais ampla, para, em seguida, adentrarmos em debates mais específicos a respeito dos aspectos regionais que contribuíram para a criação dos campi Camboriú e Videira. Debateremos também sobre os elementos que colaboraram para a criação dos Cursos de Pedagogia desses campi, finalizando com discussões acerca dos currículos do curso de ambos. Esse movimento foi imprescindível para cumprir a tarefa de desenhar o perfil do egresso a partir de aspectos selecionados nos questionários por eles respondidos. Esse é o debate que se desenvolve na seção quatro, a seguir.

#### 4 DESENHO DO PERFIL DO EGRESSO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa é sustentada por uma triangulação efetivada pela tríade: processos formativos, IFC e egressos. Este último constitui-se um dos ângulos que ganha uma tonalidade especial na pesquisa. Portanto, é relevante conhecer o perfil do egresso que participou deste estudo. O acompanhamento de alunos egressos é fundamental para elaborar uma análise dos dados que possibilitam um diagnóstico da formação oferecida. Esse acompanhamento pode prover uma contribuição para que as instituições formadoras possam avaliar e reorganizar seus cursos a fim de melhorar as condições ofertadas para a formação inicial dos profissionais do magistério.

A formação do pedagogo e sua relação com o magistério têm gerado grandes polêmicas frente às propostas dos cursos de Pedagogia e seu modo de oferta autorizado pelo Ministério da Educação (MEC). Várias foram as resoluções e pareceres reformulados quanto ao critério e estabelecimento da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL [2019]). Sabemos que o MEC regulamenta os cursos superiores no Brasil e estabelece requisitos que devem ser cumpridos para a obtenção do diploma, assim como gerencia, por meio de seus setores, o desempenho desses cursos. Nesse contexto, observa-se a expansão da oferta de cursos de licenciatura a distância, a EaD, que, por exigência de seu modelo, provocam a fragmentação do processo educacional.

As “Notas Estatísticas 2019”, emitidas pelo Censo da Educação Superior para os anos entre 2009 e 2019, apresentam um panorama dessa modalidade de ensino e mostram que “[...] os cursos de licenciatura representam 19,7% e os tecnológicos, 14,3%”. Demonstram, ainda, que “[...] no bacharelado, o crescimento das matrículas é de 46,4% no mesmo período, enquanto os cursos de licenciatura aumentaram em 41,6% o número de matrículas” (BRASIL, 2019, p. 21). No que se refere às matrículas nos cursos de licenciatura, no ano de 2019, as variáveis sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino, a Tabela 1, a seguir, mostra:

Tabela 1 – Percentual do número de matrículas em curso de graduação em licenciatura do ano de 2019

<b>Curso de licenciatura</b>	<b>Matrículas curso de licenciatura</b>	<b>Modalidade de ensino curso de licenciatura</b>
Instituição pública	36,0%	Sexo feminino 72,2% Presencial 46,7%

Instituição privada	64,0%	Sexo masculino	27,8%	Distância	53,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de Brasil (2019, p. 22)

Os concluintes dos cursos de bacharelado, de acordo com o documento, aumentaram 42,0% e os de licenciatura, 5,2%: em 2019, “[...] os concluintes de bacharelado correspondem a 61,8% do total de concluintes, enquanto a licenciatura tem uma participação de 20,3% e os tecnológicos 17,9%” (BRASIL, 2019, p. 22). O mesmo documento mostra que

Quase a metade dos docentes de cursos tecnológicos tem o regime de trabalho em tempo integral (45,6%), mas é o menor percentual comparado com os cursos dos demais graus acadêmicos (Licenciatura – 75,2%; Bacharelado – 59,8%; [...] a participação percentual de docentes com doutorado nos cursos de licenciatura é de 59,9%, enquanto os cursos de bacharelado e tecnológico registram 55,1% e 31,9% respectivamente (BRASIL, 2019, p. 30).

Já o corpo docente de cursos presenciais, é composto por doutores e, na Educação a Distância, a maior parte é composta por mestres: “[...] nos cursos presenciais, 88,1% dos docentes possui Mestrado ou Doutorado. Nos cursos EaD esse percentual é de 89,2%” (BRASIL, 2019, p. 31). O alunado matriculado em “[...] cursos de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial. No EaD, predominam os cursos de licenciatura (BRASIL, 2019, p. 8). Os bacharelados “[...] continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (57,1%), seguidos pelos cursos tecnológicos (22,7%) e os de licenciatura (20,2%) [...]”, e houve, entre os anos de 2018 e 2019, “[...] aumento no número de ingressantes no grau de bacharelado (3,1%). [...] Já os cursos de licenciatura registraram uma alta de 3,5% nesse mesmo período” (BRASIL, 2019, p. 14).

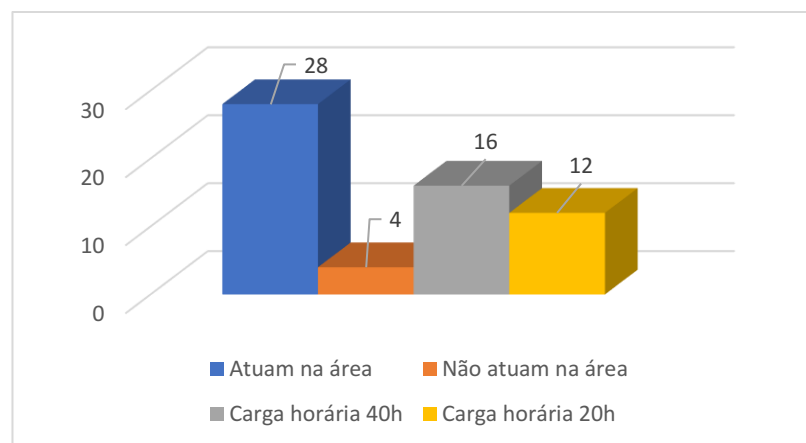
Sendo assim, considerando números tão reveladores, como pensar no perfil do egresso de um curso que se mercantiliza de acordo com as necessidades do modo de produção capitalista? O perfil do licenciado em Pedagogia deve ir além dos definidos por suas diretrizes; suas orientações deveriam estar voltadas para aspectos como a valorização social, ética e cultural, evidenciadas numa pluralidade de organização social, amparadas na justiça, na ciência e na arte e que sejam edificadas por meio da docência no ambiente contextualizado com ensino, pesquisa e construção do conhecimento. Assim, os cursos de Pedagogia do IFC já “antecipavam” em suas propostas o que veio à lume na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no inciso primeiro do capítulo I, que definia 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:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Essa formação científica e cultural do ensinar e aprender resulta de aprendizados das práticas formativas da docência, que têm, na pesquisa, a verticalização da formação de professores, sendo essencial para crescimento profissional desses agentes. Isso se torna elemento indispensável para o desenvolvimento da habilidade investigativa, colaborando para sua formação profissional, científica e política.

No processo formativo anteriormente destacado, é possível compreender que o perfil do egresso, proposto pelos cursos de Pedagogia do IFC, e materializado em seu PPC, evidencia a constituição de uma identidade docente relacionada ao exercício do magistério na Educação Básica como eixo sustentador desses cursos. O gráfico 2, abaixo, ratifica essa defesa quando revela que, dos 32 egressos que responderam ao questionário, 28 estão atuando na área.

Gráfico 2 – Egressos que atuam na área e carga horária de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Torna-se relevante identificar, a partir do perfil do egresso, em quais sentidos o curso contribui para a constituição dos saberes docentes e para sua prática pedagógica. As descrições das reestruturações ocorridas nos cursos de Pedagogia inserem-se em um conjunto de diretrizes legais comuns aos cursos de licenciatura, a saber: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (\*), institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 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. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (\*) (\*\*) (\*\*\*), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ambas apresentam um conjunto de características esperadas para o pedagogo licenciado em sua atuação profissional, que determinam o perfil para o egresso do curso.

Em consequência às reformulações anteriores e à Resolução CNE/CP1 nº 01, de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia adapta-se ao conjunto de diretrizes das licenciaturas e é direcionado a habilitar seu aluno para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em curso de formação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Sendo assim, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006), além de estar apto para atuar nas modalidades de ensino referidas pela lei, o egresso do curso de Pedagogia deve, assim como ter a docência como base de sua formação e identidade profissional, apresentar um perfil crítico-reflexivo, capaz de atuar no ensino, na pesquisa, planejamento e gestão de projetos educacionais, bem como na construção e propagação do conhecimento em que o campo da educação se faz presente.

Logo, de acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, o egresso do curso de Pedagogia deve estar qualificado para: exercer a ética e ter comprometimento; zelar pelos cuidados da infância; consolidar o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental; atuar em ambientes escolares e não-escolares; assentir e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas emocionais, afetivas dos educandos; trabalhar de forma interdisciplinar; propor relações das linguagens dos meios de comunicação à educação, nas metodologias didático-pedagógicas; proporcionar e favorecer os vínculos de colaboração entre a instituição educativa, a família e a comunidade; distinguir as questões socioculturais e educacionais; ter conhecimento e atuar frente às diversidades; saber desempenhar atividades em grupo; ser atuante junto aos processos de gestão da escola e gestão educacional; propor e desenvolver pesquisas na área educacional; ter conhecimento e saber empregar instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, além de apresentar conhecimento das diretrizes curriculares e determinações legais da área.

Tais ideias e esclarecimentos também se encontram expostos no perfil do egresso dos cursos de Pedagogia do IFC, presentes no PPC, de forma a refletir o contexto em que o egresso se encontra quando toma seu caminho para exercer a função. Frente a tantos desafios, percebe-se a importância da instituição de Ensino Superior assumir as responsabilidades perante seu currículo e sua matriz curricular de uma carga horária que abranja com qualidade de tempo e conteúdos o acompanhamento, bem como o exercício docente.

#### 4.1 O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE SI

As formas distintas de se conhecer e vivenciar a cultura legítima e o mundo universitário, segundo os diferentes grupos sociais, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014a), interferem nas experiências do futuro escolar que

[...] não pode ser a mesma para o filho de um executivo de nível superior que, tendo tido mais de uma chance sobre duas de ir para a faculdade, encontra necessariamente em seu entorno social, e mesmo em sua família, os estudos superiores como um destino banal e cotidiano, e para os filhos de um operário que, tendo menos de duas chances sobre cem de ascender, só conhece os estudos e os estudantes através de outras pessoas e por meios inteiros (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p.12)<sup>29</sup>.

Catani (2013, p. 25) afirma que, nesse sentido, a cultura “legítima”, confirmada pelas análises de diplomas, “[...] vem a ser a pertencente às classes privilegiadas”. Sendo assim, as possibilidades de entrada nesse campo e em cada uma de suas áreas relacionam-se claramente com o pertencimento social desses indivíduos, em que, mesmo com políticas públicas voltadas ao campo acadêmico, as estruturas excludentes ocultam-se perante a percepção social.

A partir dos entendimentos descritos, consideramos a pesquisa com egressos como ações assertivas no atual cenário brasileiro. É preciso considerar que os egressos dos cursos de Ensino Superior apresentam percepções que proporcionam a descrição de como a sociedade compreende e avalia essas instituições. Isso possibilita que haja um conhecimento mais próximo sobre o curso, seu perfil acadêmico e, também, a inserção dos recém-formados no magistério. Por meio dos resultados dessas investigações, os cursos podem rever seus planejamentos, suas práxis, suas definições frente às políticas educacionais e, ademais, seus projetos pedagógicos. Portanto, o processo de desenvolvimento da escrita da fisionomia dos egressos respondentes do Curso de Pedagogia, campus Camboriú e Videira, objetivou propiciar

---

<sup>29</sup>Grifos do original.

o conhecimento do grupo de professores recém-formados (egressos), sem os quais não seria possível desenvolver este estudo e nem compor o seu perfil.

Para compor o perfil do egresso, a partir da disposição de ouvi-lo dizer sobre si, utilizamos os seguintes aspectos: atuação na área e carga horária de trabalho, sexo; faixa etária; cidade em que nasceu; religião; etnia; estado civil; número de filhos; grau de instrução do pai; grau de instrução da mãe; renda familiar; atuação na educação básica; escolha de uma segunda opção profissional, bem como pontos positivos e negativos da carreira docente. Tais aspectos compõem o questionário aplicado para os egressos por meio da ferramenta “formulário google”<sup>30</sup>. Em razão disso, cabe pensarmos sobre algumas considerações que Fonseca (1999 p. 58) tece, ao compreender que, numa pesquisa em que há interação entre pesquisador e seus participantes, há que se considerar o “[...] fato de que a realidade não se encaixa facilmente nos tipos ideais propostos nos manuais”. Portanto, faz-se necessário observar cada agente pesquisado, em sua materialidade e condições, assim como analisar o cenário social no qual transitam e se constroem enquanto docentes.

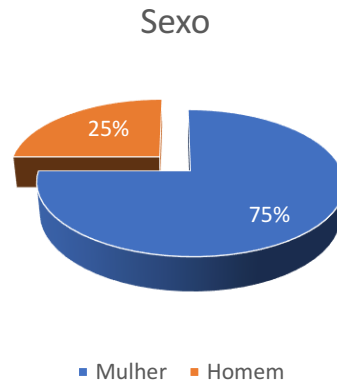
Spindola e Santos (2003, p. 121), a respeito da mesma questão, defendem que é fundamental “[...] ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita como importante sobre sua vida”. Assim, esse item do estudo discorre sobre questões que ocasionaram a análise dos aspectos, por exemplo, os dados pessoais. Também, foram acionados para tecer o perfil do egresso os aspectos: trajetórias escolares e carreira profissional. Como marca das personalidades, as análises dos questionários mostraram as seguintes características para os egressos no que se refere ao aspecto sexo:

---

<sup>30</sup> Devido à pandemia da COVID 19, houve a necessidade de reorganização dos métodos da pesquisa. Os egressos participaram da pesquisa por meio do formulário enviado para seus e-mails. O formulário do Google é uma ferramenta interativa, disponibilizada pelo Google Aplicativo, que permite a construção de questionários por meio do formulário.



Gráfico 3 – Sexo



*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Evidenciamos, no gráfico, que, em sua maioria, os egressos do Curso de Pedagogia dos dois campi são constituídos por mulheres. Rabelo e Martins (2006, p. 6167), ao analisar a mulher no magistério brasileiro, destacam que “[...] o magistério se tornou um ‘gueto’ profissional feminino [...]” e que, em seus primórdios, o exercício do magistério era profissão masculina.

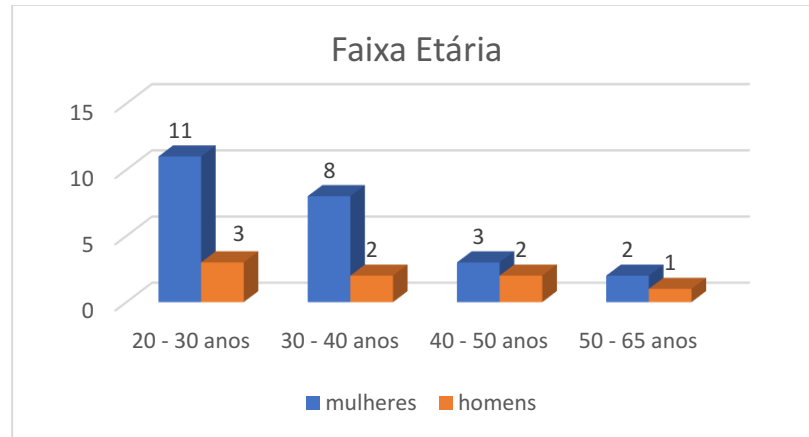
Do mesmo modo, Louro (1997, p. 77) afirma:

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino.

Sobre esse cenário (VALLE, 2003, p. 130), esclarece que “[...] a feminização da profissão docente decorre da escolarização progressiva das meninas e de um amplo recrutamento de professores, efetuado no momento em que diversas ocupações e profissões, tradicionalmente reputadas masculinas, tornavam-se acessíveis às mulheres”. A autora, ao analisar as consequências mais visíveis da feminização do magistério, considera que a escolha do magistério pelas mulheres tem acontecido massivamente, mesmo que o alcance da escolarização das mulheres e sua representatividade no magistério estejam relacionadas a diversos aspectos. Valle (2003) entende também que esses fenômenos não são espontâneos e, muito menos, ocorrem nas mesmas proporções em todos os lugares. Sendo assim, “[...] como consequência da abertura do magistério às mulheres, desqualifica-se e desvaloriza-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros [...]”, limitando suas qualidades profissionais, “[...] invocando um papel feminino, um suposto ‘dom’ de um comportamento emocional e moral” (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6168).

Outro aspecto observado nas análises está relacionado à faixa etária dos egressos.

Gráfico 4 – Faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Com relação à faixa etária desses agentes, o gráfico mostra que mulheres, entre 20 a 30 anos, compõem o maior percentual desse grupo. Considerando os aspectos sexo e faixa etária, podemos afirmar o fato de que, no decorrer da história da educação brasileira, a atividade docente tem sido reconhecida como um ofício do sexo feminino.

De acordo com Valle (2003, p 130), as mulheres apoderaram-se das “[...] profissões intelectuais tardiamente”, visto que ganharam destaque no exercício da docência com a propagação do ensino público primário, no final do século XIX, quando começaram a ser selecionadas para o magistério das primeiras letras, acentuando sua participação ao longo do século XX (HILSDORF, 1999). Gatti e Barreto (2009) contribuem para essa compreensão, ao esclarecerem que o processo de escolarização de nível médio da mulher ocorreu pela propagação dos cursos de formação para o magistério, permeado pela representação do ofício docente como extensão das atividades, o que justifica, assim, a escolha da mulher pela área da educação. Valle (2003, p. 124) ainda revela, em seus estudos, que

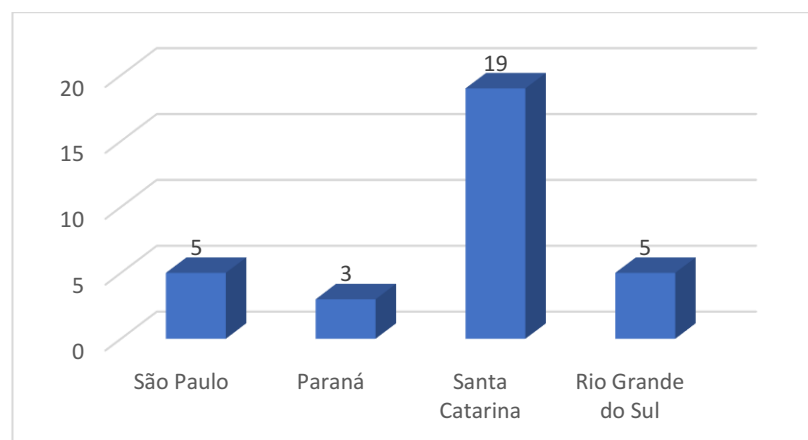
A escolarização das meninas apresenta uma dupla face: elas são favorecidas pela aquisição e desfavorecidas pela orientação. Isto quer dizer que as meninas viram-se durante muito tempo afastadas das escolas, ou escolarizadas em áreas subordinadas, onde tudo era posto em prática para lembrar-lhes seu lugar certo, privado ou subalterno.

Diante do exposto, percebemos balizadas, nas análises bourdisenianas, a materialização de uma violência simbólica que se institui de forma neutra e que se efetiva pela dominação masculina, a qual se evidencia de fato pela dispensa da justificação (BOURDIEU,

1995). A dominação masculina assegura-se por suficiente a ponto de não necessitar de justificativa, pois “[...] ela pode se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo com o dizer” (BOURDIEU, 1995, p. 137). Sobre esse ponto, o autor afirma que “[...] ela está presente, em estado objetivado, no mundo social e também, em estado incorporado, nos *habitus*, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU 1995, p. 137). Ou seja, as variáveis sexo e faixa etária, eminentemente femininas, instalam o desprestígio da profissão docente, desenhada a partir de um referencial feminino, em especial, na educação básica. Já no ensino superior, essa posição se inverte: como mais prestigiosa essa docência, ela é exercida pelo sexo masculino, como revelarem os números contidos no documento Notas Estatísticas, emitido pelo INEP/MEC (BRASIL, 2019).

Outro aspecto com o qual trabalhamos, para a composição do perfil do egresso, é o local de nascimento, como abordado no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Lugar de origem

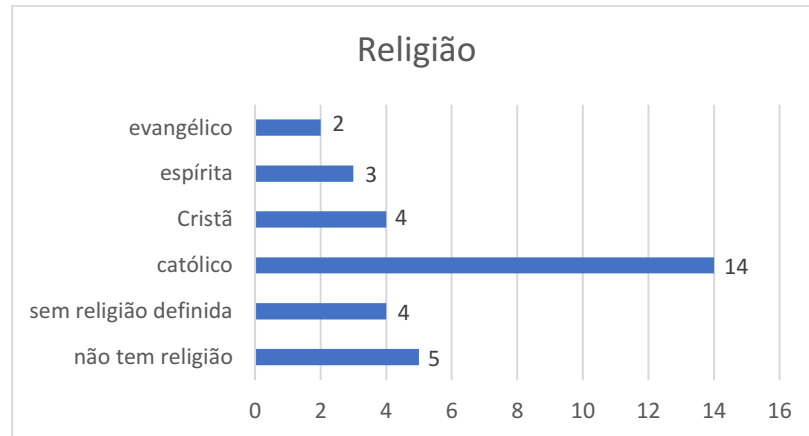


Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Ao tratarmos sobre lugar de origem, na amostra com a qual trabalhamos, isto é, os 32 respondentes do questionário, os egressos são oriundos dos estados que constam no gráfico 5 e das seguintes localidades: nascidos no Estado de Santa Catarina, constam 19 egressos, oriundos dos seguintes municípios: Balneário Camboriú SC – 4; Camboriú SC – 1; Itajaí SC – 4; Tangará SC – 12; Videira – 5; Indaial – 1; Concórdia – 1; Urupema - 1. Do Estado do Rio Grande do Sul, constam 5 egressos: Canoinhas RS – 1; Horizontina RS – 1; Porto Alegre – 2; Passo Fundo – 1. Do Estado do Paraná, constam 3 egressos: Curitiba – 1; Candido de Abreu -

1; Pato Branco PR – 1. Do Estado de São Paulo, constam 5 egressos: São Paulo – 1; Franca – 2; Santos – 1; Santo André – 1. Nessa perspectiva, Melo (2014, p. 168) compreende que “[...] o lugar de origem é o espaço no qual se realizam experiências corporais profundamente inconscientes e imediatas com o mundo, em que gerações se sucedem e cravam suas marcas, arquitetam e elaboram suas representações”. Além disso, percebe-se também uma movimentação regional em que as condições sociopolíticas, geográficas e estruturais, dentre outros aspectos, podem ser indicadores das interfaces entre as possibilidades e/ou impossibilidades de se desenvolverem determinados fatores, que impulsionam o agente a conhecer e construir o mundo, tendo por base as práticas pertencentes ao lugar de origem (ESCOBAR, 2005). Considerando a ideia de interface, defendida por (ESCOBAR, 2005), um dos aspectos percebidos, como parte da diversidade cultural, é a religião, a qual se manifestou entre os egressos quando, dos 32 que responderam ao questionário, 23 se reconheceram como cristãos, ainda que a partir de diferentes denominações que abraçam o cristianismo como prática.

Gráfico 6 – Religião



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados desta pesquisa, 2021

A sociedade brasileira constitui-se historicamente por suas características étnicas, demonstrando uma imensa diversidade de culturas. Essa temática é uma das mais delicadas no que se refere às diversidades e discutirmos sobre ela nos faz considerar as diferenças culturais em suas pluralidades. As religiões fazem parte da cultura humana, presente em todos os povos, em todas as épocas históricas; embora diferentes, todas têm algo em comum: a busca de uma relação com um saber fundamentado da realidade e o conhecimento do mundo. Nessa questão,

não foi especificada uma religião como escolha, pois o intuito era saber a que contexto do sistema das diversidades culturais, de crenças e práticas o egresso se sentia pertencente.

Um sistema de educação pode refletir a diversidade em sua variedade de contextos, o que torna necessário haver práticas educativas que respondam à tal demanda. Fleuri (2003, p. 20), ao analisar a educação intercultural, na Europa, demonstra que “[...] pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas”. E, ainda, ao pensar no contexto escolar, ele percebe a interculturalidade como quesito imprescindível para a prática pedagógica:

[...] visão de mundo dos sujeitos em formação assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. Tal deslocamento de perspectiva, que legitima a cultura de origem de cada indivíduo, traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial (FLEURI, 2003, p. 20).

Sendo assim, sabermos em qual contexto das diversidades culturais o egresso está inserido ajuda a analisar seu perfil enquanto agente atuante no campo educacional. Esse âmbito tem como uma de suas funções promover possibilidades de interações interculturais, nesse caso, referidas às questões da cultura religiosa. Isso se confirma quando Fleuri (2003, p. 35) demonstra que “[...] a escola não é espaço para ensinar a religião ou convicções de uma determinada confessionalidade, mas lugar de construção de conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa brasileira e mundial”.

Ao professor, cabe propor e oferecer condições pedagógicas para debater sobre diversas experiências religiosas e suas tradições, construídas como modo de “[...] lidar com os desafios da vida cotidiana e, acima de tudo, execrar toda e qualquer forma de discriminação e preconceito” (FLEURI, et al, 2003, p. 232). Sua contribuição para a reflexão da maneira como a escola pode estar inserida na comunidade diversa, em seus aspectos culturais religiosos, e seu papel junto às práticas pedagógicas da escola proporcionarão discussões construtivas ao aprendizado das relações interculturais.

Schäffer (1999, p. 166), ao analisar a questão dos entrelugares da cultura, em Bhabha (1998), mostra que estar em tal condição, de “[...] um entre-lugares; demanda que se ocupe o lugar intersticial que não está, a priori, demarcado”. Assim, revela a ideia de “[...] deslocamento da diversidade cultural para a diferença cultural [...]”, bem como a “[...] cisão no modo de entender a nossa contemporaneidade, introduzindo, assim, a criação de um espaço cultural híbrido” (SCHÄFFER, 1999, p. 161). A autora esclarece que pensar a cultura em Bhabha (1998) é compreender o sujeito como cultural e híbrido e a cultura como uma condição

que ultrapassa barreiras que cindem ou opõem sujeito e cultura: “[...] o local da cultura para Bhabha congrega, o marginal e o estranho, o entre-lugar deslizante, a desestabilização dos essencialismos; convoca, enfim, o espaço-cisão da enunciação, um elo como espaço indeterminado dos sujeitos da enunciação” (SCHÄFFER, 1999, p. 162).

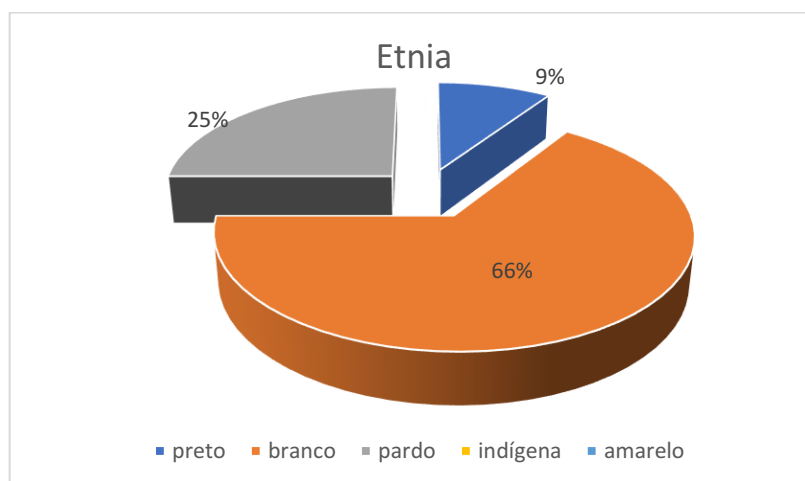
Bhabha (1998, p. 59) desloca a diferença cultural da condição da “[...] terrível batalha disciplinar, no qual ela própria não terá mais espaço e poder [...]”; ou seja, transpõe a ideia de diferença enquanto “[...] reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, 1998, p. 59). Assim, o “[...] lugar da diferença cultural pode tomar-se um mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar no qual ela própria não terá espaço ou poder: ela é citada, falada, exemplificada, mas perde o seu poder de significar - o Outro perde seu poder de significar” (BHABHA, 1998, p. 59). Diante disso, as experiências advindas da religião com suas tradições podem, ao impor o seu poder de imprimir significados, abalar as diferenças culturais como lugar do não preestabelecido, do que se “desmancha no ar”.

Propõe, igualmente, “[...] uma referência radical e anárquica para o outro que, na verdade, constitui a interioridade do sujeito” (BHABHA, 1998, p. 38). Compreende, então, a ideia de negociação como um processo que traduz e transfere sentido: “[...] cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura [...]” (BHABHA, 1998, p. 53), em um “[...] embate crucial entre máscara e identidade, imagem e identificação, do qual vem a tensão duradoura de nossa liberdade e a impressão duradoura de nós mesmos como outros” (BHABHA, 1998, p. 102).

O local da cultura, de acordo com Bhabha (1998, p. 117), consiste em “[...] diferença e circulação que liberaria o significante de pele/cultura das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração”. Defesas que em muito se distanciam de propostas de dogmas religiosos que não propiciam a infidelidade e a “[...] crescer um pouco fora do tom [...]” (BHABHA, 1998, p. 196) e a “[...] transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (BHABHA, 1998, p. 352).

Outro traço que contribui para o desenho do perfil do egresso do Curso de Pedagogia do IFC é a etnia; a esse respeito, os egressos responderam, como mostra o gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 – Etnia



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados desta pesquisa, 2021

Observa-se, no cenário das pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), que, nos tempos atuais, os estudos feitos sobre temáticas, como cultura, identidade, raça e etnia, destacam-se impulsionando uma valorização para o campo vinculado às Ciências Sociais. São também essas temáticas que se destacam na elaboração de ações afirmativas nas políticas públicas educacionais e que visam à integração social dos indivíduos pertencentes aos grupos citados. De acordo com o Ipea (2010)<sup>31</sup>, 2% do corpo discente das universidades brasileiras públicas ou privadas é formado por estudantes negros. O que nos chama a atenção, em nossa pesquisa, é que, dos 32 egressos que responderam ao questionário, apenas três (9%) se declaram negros.

Picanço (2016), ao analisar a juventude e o seu acesso ao ensino superior, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016)<sup>32</sup>, de 1993 a 2012, observa um

<sup>31</sup> IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia, criada em 1964. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações do governo para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de publicações, seminários e um programa semanal de TV (Panorama Ipea, no canal NBR). O Ipea tem por finalidade realizar pesquisas, estudos sociais e econômicos. Ele oferece apoio técnico e institucional ao Estado brasileiro na avaliação, formulação, bem como acompanhamento de políticas públicas e programas de desenvolvimento. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/> acessado em: 02 de novembro de 2020.

<sup>32</sup> É uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade. De acordo com as informações do site, a pesquisa é planejada para produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e nove Regiões Metropolitanas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre); ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação. Assim, efetivava tais atividades com periodicidade variável, bem como outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio. A PNAD foi substituída, com metodologia atualizada, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, que propicia uma cobertura territorial mais abrangente e disponibiliza informações conjunturais trimestrais sobre a força de trabalho em âmbito nacional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao> acessado em: 09/11/2020.

aumento das matrículas de negros e jovens de menor renda. Esse pesquisador considera os resultados dos grupos desfavorecidos que conseguiram concluir o ensino médio e os programas de ações afirmativas direcionadas às Instituições de Ensino Superior, tanto as públicas quanto as privadas, que recebem esses agentes em seus contextos.

Nessa perspectiva, quando refletimos a relação entre educação, raça e etnia, constatamos que essa tríade é envolvida por lutas e significados, tanto políticos quanto sociais e culturais. Apple (1993; 1990) contribui para a compreensão de que, tanto em nossa sociedade quanto em outras, apenas alguns significados são considerados “legítimos”; somente algumas formas de compreender o mundo acabam por tornar-se “conhecimento oficial”. Fiske (1989), ao se reportar a esses significados, relaciona-os como forma de poder.

A produção de cultura (e a cultura está sempre em processo, nunca acabada) é um processo social: todos os significados sobre o eu, sobre as relações sociais, todos os discursos e textos que exercem esses importantes papéis culturais podem circular, apenas, quando relacionados ao sistema social, no nosso caso, o capitalismo branco, patriarcal. Qualquer sistema social necessita de um sistema cultural de significação que sirva seja para mantê-lo, seja para desestabilizá-lo, para fazê-lo mais receptivo à mudança. Cultura [...] e significados [...] são, portanto, inerentemente políticos. Estão centralmente envolvidos na distribuição e possível redistribuição das várias formas de poder social (FISKE, 1989, 1).

No entanto, por mais que o campo educacional esteja alicerçado com ações afirmativas voltadas para as questões de raça e cor, ainda existem barreiras estruturais que dificultam a permanência do negro no campo acadêmico, como os fatores da estrutura política econômica e suas condicionantes.

No cenário desta investigação, no que se refere ao campo social dos egressos, os aspectos: estado civil; número de filhos; grau de instrução dos familiares (cônjuge, pai e mãe); profissão dos familiares (cônjuge, pai e mãe); renda familiar; atuação profissional e escolha de uma segunda opção profissional foram interpretadas sob a égide das concepções sociológicas bourdieusianas como aportes para representar a constituição desses agentes pesquisados. De acordo com a inspiração bourdieusiana, consideramos que a herança familiar e cultural representa a constituição desses agentes, de maneira que toda a dimensão de seu capital o faz distinto, segundo o ambiente e a relação social que ele mantém. Bourdieu (2007) ratifica as possibilidades de configuração do capital cultural em suas formas de estado incorporado, objetivado e institucionalizado, conforme exemplificado anteriormente.

Assim, o autor considera que as práticas culturais, associadas com as escolhas direcionadas a temas, como arte, comunicação, educação, políticas, grupos sociais, entre outros,

---

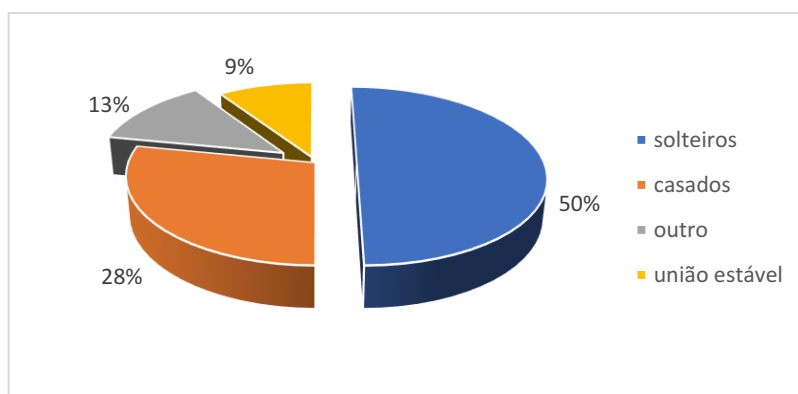


e que, somadas à condição de conhecimento, sujeitas a uma intensidade completa de capital acumulado, medidas pelos diplomas escolares ou pelo tempo de estudos, complementam a herança familiar que, por sua vez, influencia a trajetória de seu herdeiro. Esses podem também funcionar como mecanismos de eliminação que

[...] agem durante todo o cursus<sup>33</sup>, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2015, p. 95).

As situações de existência, como a posição no sistema econômico, geram distintas disposições. Os grupos, nos quais o agente convive, são como referências que especificam os estilos de vida (ou seja, as práticas e as propriedades) de uma posição social, que é ocupada por um dado agente. Sendo assim, de acordo com as considerações do autor, no que se relaciona à herança familiar e cultural, observamos, nos gráficos 8 e 9, abaixo relacionados, os dados a respeito dos egressos:

Gráfico 8 – Estado civil

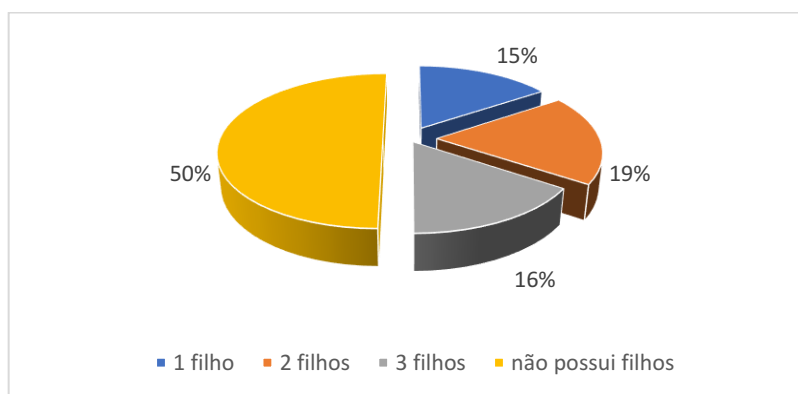


*Fonte:* Elaborado pela autora a partir dos dados coletados desta pesquisa, 2021

O gráfico mostra que, dos trinta e dois (32) egressos participantes da pesquisa, metade são solteiros. Quando analisada a condição de solteiros, casados ou de não terem filhos, considera-se que esses egressos possuem as condições de usufruir plenamente sua identidade de estudante. Podemos encontrar similaridade no aspecto do gráfico 9, quando questionados sobre número de filhos.

<sup>33</sup> Grifo no original.

Gráfico 9 – Número de filhos



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Os resultados apontados nesse aspecto mostram uma mudança no perfil dos estudantes: o que antes tínhamos nos cursos de licenciatura e Pedagogia como maior número de pessoas casadas e com filhos, conforme embasamento histórico já debatido nos primeiros capítulos, no caso dos egressos, que responderam ao questionário, observamos a maioria sendo solteiros e sem filhos; isso condiz com análises sociológicas que nos permitem afirmar que, em tese, esses egressos podiam usufruir da condição de estudante no que diz respeito a esse aspecto. Essas, por sua vez, são favorecidas a condições próprias para o processo da formação da identidade do estudante. No entanto, esse aspecto não desvela as “[...] condições econômico-sociais e culturais que concedem tanto a liberdade, quanto a gratuidade de escolher [...]”, pois “[...] os estudantes de classes superiores podem transformar o que se constitui em desvantagens para ‘os outros’ em privilégio escolar (MELO, 2014, p. 78). Bourdieu e Passeron (2014a, p. 34) destacam que as consagrações são propriedade daqueles que mais cultivam “[...] a arte de se distanciarem dos valores e das disciplinas escolares”. A categoria social estudante exige “[...] as condutas e as aptidões apresentadas [...]” inscritas com “[...] intensidade a marca das aquisições passadas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014b, p. 29).

A identidade acadêmica é mais complexa do que se pode imaginar por que se trata de uma crença legitimada pelo poder simbólico (FERREIRA, 2010). Para Bourdieu (1989), o campo educacional assume um significado fundamental no processo de construção da identidade, pois ela se estabelece num ambiente de produção de saberes, de conhecimento, espaço privilegiado de aprendizagem, cultural, específica e de produção de sentido para as várias práticas sociais. A condição de estudante é uma categoria social “[...] na qual as condutas e as aptidões apresentadas [...]” carregam com “[...] intensidade a marca das aquisições passadas [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014b, p. 29). Mais um aspecto que impacta a constituição

do desenho do perfil do egresso é o grau de instrução e profissão dos familiares, cujas tabelas 2 e 3 evidenciam:

Tabela 2 – Grau de instrução dos familiares (pai, mãe, cônjuge)

Grau de instrução <sup>34</sup>		*Pai	**Mãe	***Cônjuge
Fundamental	incompleto	12	12	-
	completo	4	5	-
Ensino Médio	Incompleto	3	1	1
	completo	5	5	5
Não alfabetizado	-	2	-	-
Superior	Incompleto	-	1	4
	completo	1	4	3
Pós Graduação	Strictu	-	1	2
	Especialização	-	-	-
<b>Total de respondentes</b>		<b>27(*5)</b>	<b>29 (**3)</b>	<b>15 (**17)</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Tabela 3 – Profissão dos familiares (pai, mãe, cônjuge)

Profissões citadas	Pai	Mãe	Cônjuge	Total
Agente de saúde	-	1	-	1
Agricultor (a)	3	2	-	5
Aposentado (a)	1	1	1	3
Autônomo (a)	2	1	-	3
Borracheiro (a)	1	-	-	1
Caseiro (a)	1	-	-	1
Comerciante	2	-	-	2
Corretor (a) de seguros	1	-	-	1
Costureira (o)	-	1	-	1
Dona (o) de casa	-	3	-	3
Empresário	-	-	1	1
Estofador	1	-	-	1
Funcionário (a) público	-	2	-	2
Mecânico de refrigeração	1	-	-	1
Mestre de obras	1	-	1	2
Monitora educacional	-	1	-	1
Motorista	1	1	1	3
Publicitário	-	-	1	1
Professor (a)	-	1	3	4
Profissional de logística	-	-	1	1
Secretária (a) doméstica (o)	-	1	-	1
Técnico em eletrônica	1	-	-	1
Vendedor (a)	1	2	-	3
Vigilante	-	-	1	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

<sup>34</sup> Os asteriscos denotam as questões abertas que não foram respondidas, algumas relatando apenas nota de falecimento.

Tendo em vista o capital escolar e a profissão do pai e da mãe dos egressos, importa refletir sobre a aquisição do capital escolar como um importante fator que permite implementar estratégias de reprodução social propiciada pela educação e pela socialização escolar dos filhos. Gimeno e Callejo, (2014 p. 373) mostram que o capital escolar é “[...] adquirido pela posse de títulos escolares, graças aos quais, se pode acessar uma série de empregos concretos. Portanto é um dos fatores fundamentais para explicar a posição dentro da estratificação social”. Bourdieu afirma que

[...] a reprodução da estrutura e da distribuição de capital cultural se opera na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar. Esta tende a proporcionar o capital escolar, que outorga em forma de títulos (credenciais), ao capital cultural detido pela família e transmitido por uma educação difusa ou em curso da primeira educação (BOURDIEU, 2005, p. 108).

Piotto (2008, p. 704), ao analisar trajetórias escolares prolongadas, nas camadas populares, mostra que tais trajetórias são resultado de um “[...] trabalho ativo e complexo de apropriação e construção, pelos indivíduos, de grande variedade de fatores e que redundam na diversidade dos perfis”. Alerta também para a necessidade de argumentar sobre fatores aparentemente comuns “[...] atribuídos à longevidade escolar nas camadas populares, tais como conformismo, sofrimento e ruptura cultural, encontrando [...] outros sentidos possíveis para a experiência [...] no ensino superior” (PIOTTO, 2008, p. 703). Nas relações afetivas e efetivas que podem intervir no sucesso escolar, “[...] os adultos podem experimentar sentimentos de inferioridade ou de incompetência cultural diante da instituição escolar e transmiti-los” (PIOTTO, 2008, p. 705) aos seus herdeiros. Piotto (2008, p. 705-706) esclarece ainda:

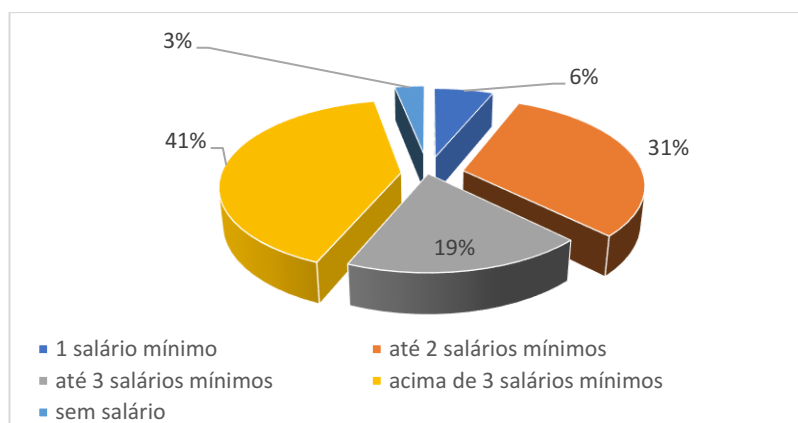
[...] não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado. Na ausência de capital cultural, [...] é que se cria, no interior dessas famílias, um lugar simbólico de grande importância para o mundo escolar [...]. Interesse e valor demonstrados por pequenas ações do dia-a-dia.

Tendo em vista o capital escolar do pai e da mãe dos egressos circunscritos ao ensino fundamental, observamos que a aquisição do capital cultural parece ter se operado na contramão do que seria o provável: os pais acessaram o prestígio social a partir do capital escolar adquirido pelos filhos. Gimeno e Callejo (2014, p. 374) contribuem para entendermos que “[...] deste modo o capital cultural se transformou, mediante aquisição do capital escolar, em credenciais objetivas com valor de mercado, constituindo-se assim um fator fundamental para entender a reprodução social intergeracional”. Martim Criado (2010) afirma que

[...] o capital escolar é uma forma de fechamento social que não assegura de forma automática a reprodução intergeracional de privilégios, uma vez que dependem de uma instituição externa, o sistema escolar [...], isso força os grupos sociais cuja posição dependem da preservação do valor do capital escolar a realizar um trabalho contínuo de manutenção, tanto para segurar que seus desdobramentos estejam em conformidade com a instituição escolar de modo que estejam em conformidade também com demandas de reprodução social de seus privilégios (MARTIM CRIADO, 2010 p. 254. apud GIMENO e CALLEJO, 2014).

Ou seja, a necessidade de um trabalho contínuo de manutenção do capital escolar fragiliza a própria condição da continuidade, tendo em vista que os progenitores dos egressos não são detentores “legítimos” de herança cultural e do capital econômico, que pode ser convertido em outros capitais. Isto é, não podem se distanciar da necessidade de aquisição do capital escolar para a aquisição do capital cultural. Outro aspecto analisado, para compor a fisionomia dos egressos, é o capital econômico propiciado pela renda familiar. O gráfico 10, abaixo, evidencia esse fator:

Gráfico 10 – Renda familiar



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Os “achados” apontam que, com relação à renda familiar<sup>35</sup>, 41% dos egressos apresentam renda acima de três salários-mínimos. Bourdieu (2005, p. 17) considera que:

[...] despojadas de toda a aparelhagem técnica do discurso econômico (a ponto talvez de parecerem ingênuas àqueles que somente avançam armados de abstrações econômicas), é que elas mostram que tudo o que a ortodoxia econômica considera

<sup>35</sup>De acordo com o site Agência do Brasil, o valor atual do salário-mínimo, no início do ano de 2019, era de R\$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais). No Projeto de Lei Orçamentária Anual (Ploa) de 2019, o valor fixado para o mínimo, a partir desse mesmo ano, 2019, passaria a R\$ 1006,00 (um mil e seis reais). No ano de 2020, conforme Medida Provisória nº 919, de 30 de janeiro de 2020, o salário-mínimo passa a ser, então, o valor de R\$ 1.045,00 (mil e quarenta e cinco reais). É preciso lembrar que o período pesquisado com os egressos dos cursos de pedagogia campus Camboriú foi com os egressos que entraram no curso entre os anos de 2010 a 2016; esses últimos, egressos de 2019 e Videira, entre os anos 2011 a 2016, também com os egressos no ano de 2019.

como um puro dado, a oferta, a demanda, o mercado, é o produto de uma construção social.

Toda riqueza econômica funciona como capital quando está relacionada ao campo econômico. Ao estabelecer relações objetivas com os diferentes campos, o capital econômico pode funcionar no processo de economia de trocas, adquirindo ou avolumando diferentes tipos de capitais. O espaço social configura-se no pensamento de Pierre Bourdieu (1996) como campo de luta, no qual os agentes, sejam individuais ou grupais, organizam diferentes estratégias que fazem com que sua posição social seja mantida ou melhorada; tais estratégias estão sempre relacionadas aos diversos tipos de capital acumulado pelos agentes. Nesses termos, não é possível abstrair a origem “[...] das disposições econômicas do agente econômico [...]” de tudo o que a elas está relacionado, tal como suas preferências, gostos, necessidades, aptidões e muito menos da origem “[...] do próprio campo econômico, isto é, da história do processo de diferenciação e de autonomização que conduziu à constituição deste jogo específico” (BOURDIEU, 2005, p. 18). Assim,

[...] o capital econômico, sob a forma dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimentos econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e a obtenção ou manutenção das relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo (BONAMINO et al, 2010, p. 488).

Pierre Bourdieu (2005) afirma que

[...] as pressões estruturais, que pesam sobre os agentes econômicos, sejam eles simples consumidores, sejam responsáveis de unidades de produção mais ou menos amplas, não se reduzem as necessidades inscritas, num dado momento do tempo, nas disponibilidades econômicas imediatas ou na instantaneidade das interações: assim além do fato de que a marca e o domínio do campo estão inscritos nas disposições dos agentes (BOURDIEU 2005, p. 16).

A questão econômica não representa um dado puro no contesto dos agentes, mas é produto de uma construção social, como já afirmado. Nesse aspecto, o Estado contribui de modo decisivo para a constituição de demandas, que ocorrem por meio da produção das disposições individuais e dos sistemas de preferências individuais (BOURDIEU, 2005). Assim sendo, toda “[...] decisão econômica não é a de um agente econômico isolado, mas a de um coletivo, família, ou empresa funcionando a maneira de um campo” (BOURDIEU, 2005, p. 18). O capital econômico está, dessa maneira, enraizado no passado sob a forma de disposições ou de rotina por meio da história incorporada pelos agentes por elas responsáveis. As estratégias econômicas estão relacionadas a um “[...] sistema complexo de estratégias de reprodução, estando, portanto, plenas de história de tudo que visam perpetuar” (BOURDIEU 2005, p. 18).

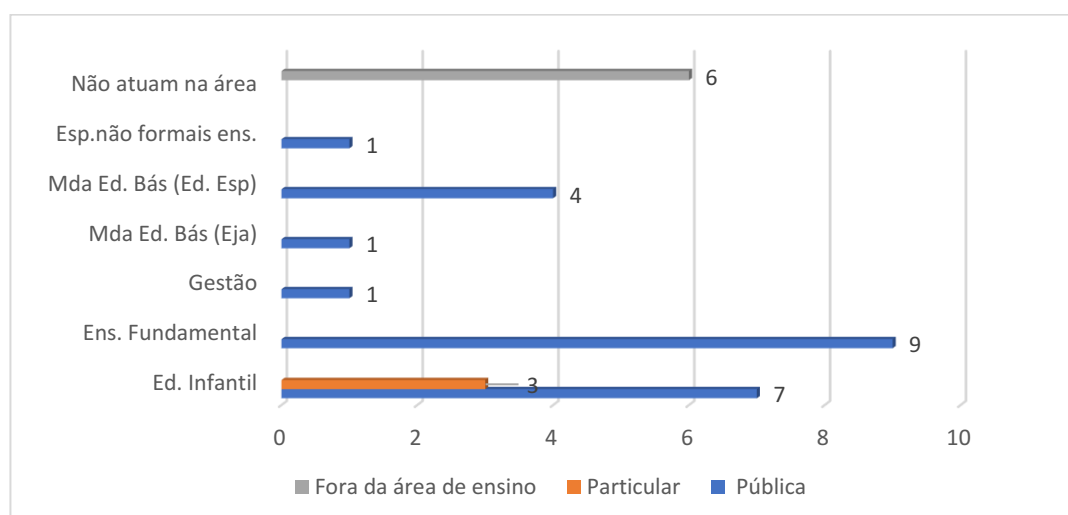
Essa construção social, legitimada pelo Estado, junto às estratégias econômicas, configura-se em “[...] um poder sobre a necessidade dominada [...]” (BOURDIEU, 2017, p. 56).

Para o autor,

Não basta invocar o fato de que a aprendizagem escolar fornece os instrumentos linguísticos e as referências que permitem exprimir a experiência estética e, por essa mesma expressão, constitui-la: de fato, nessa relação, afirma-se a dependência da disposição estética em relação às condições materiais da existência, passadas e presentes, que são a condição tanto de sua constituição, quanto de sua implementação, além do acúmulo de um capital cultural (sancionado ou não do ponto de vista escolar) que só pode ser adquirido mediante uma espécie de retirada para fora da necessidade econômica (BOURDIEU, 2017, p. 54).

Tendo os agentes pesquisados, neste estudo, como pertencentes a essa construção social e econômica dependente, posto que não podem se distanciar das necessidades e que se trata de renda familiar, evidencia-se a importância de analisar a renda familiar articulada à atuação profissional e escolha de segunda opção profissional, como condição de traços que compõem o perfil do egresso. Assim, analisamos os aspectos que se relacionam aos fatores atuação profissional e escolha de uma segunda opção profissional. Sobre o primeiro, o gráfico 11 destaca as informações de que os egressos, participantes desta pesquisa, em sua maioria, estão atuando em sala de aula e que os egressos, em sua grande parte, atuam na esfera administrativa pública.

Gráfico 11 – Atuação Ed. Básica e Instituição



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados para essa pesquisa, 2021.

Sobre esse aspecto, para compreendermos os entornos que circunscrevem essas configurações, pertencentes ao corpo docente, observamos que

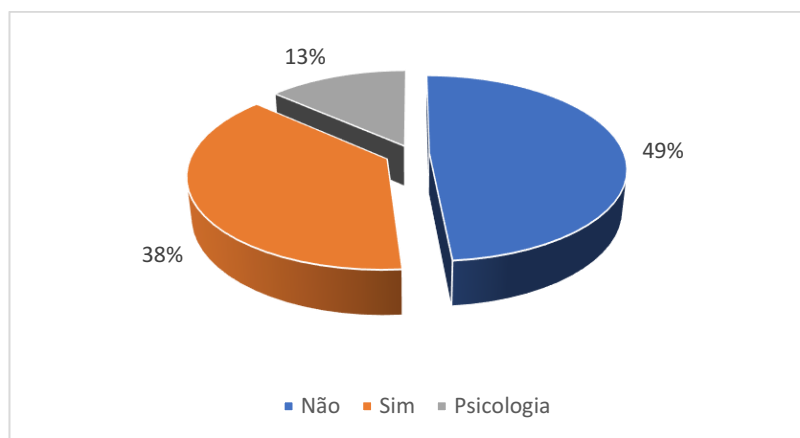
Para compreender a configuração do corpo docente, é preciso descrever a configuração do sistema de educação nacional. Consideramos que as características do primeiro repousam sobre a estrutura organizacional do segundo, formando cadeias complexas de interdependência (VALLE, 2003, p. 121).

Ao considerar a autonomia relativa das redes de ensino e as formas de compor seu corpo profissional, distinguem-se, entre elas, os meios de seleção para recrutar os profissionais. Enquanto a rede pública designa a seleção do pessoal por concursos, a rede privada elege seus próprios critérios para o recrutamento. Sendo assim, as evidências, apontadas no gráfico da esfera administrativa, em que o egresso atua, devem-se à formação sucessiva do “[...] corpo docente, exigida pelo movimento de escolarização pública, cuja noção de corpo profissional foi decisiva no processo de estatização da educação, sem dúvida nenhuma compatível com as expectativas da profissionalização” (VALLE, 2003, p. 121).

Desse modo, o interesse na investidura da carreira profissional notabiliza a procura pela empregabilidade no setor público de ensino, pois a carreira no magistério, nesse âmbito, institui-se em premissas fundamentadas por legislação e estatuto específicos, que empregam requisitos para o profissional do magistério, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas, no que diz respeito às metas de investidura no quadro profissional do magistério.

A escolha de uma segunda opção profissional foi um dos aspectos também utilizados no questionário. Conforme o gráfico 12, abaixo, os egressos manifestaram seus pensamentos sobre o aspecto, sendo que, dos 32 egressos participantes, 49% mostram-se satisfeitos com sua profissão e 38% disseram que, sim, teriam uma segunda opção profissional.

Gráfico 12 – Escolha de segunda opção profissional



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Conforme as observações do gráfico 12 e diante das respostas dos questionários respondidos, a formação em Psicologia foi a mais apontada como uma segunda escolha



profissional. Refletimos, diante dessa evidência, que, pelas conjunturas socioeconômicas e regionais, os egressos que indicaram o curso de Psicologia não dispunham de condições objetivas de oportunidades para a realização dessa escolha, diante do seu volume de capital econômico. Ao mesmo tempo, de modo mais lato, quando a Pedagogia é associada à Psicologia, ela desponta em posição submissa: Psicopedagogia; isso denota, de certo modo, a frágil capacidade de refratar sobre a Psicologia, recebendo uma maior interveniência.

Observamos ainda que 13% dos egressos afirmaram uma segunda opção profissional, uma espécie da escolha da “licenciatura por acaso”, como mostram Miranda, Lisbôa e Rezende (2015): um “acaso”, nesse estudo, notabilizado pelas esperanças que não puderam se materializar em oportunidades, diante dos volumes de capital econômico, restringido a três salários-mínimos como renda familiar. Sobre tal aspecto, Gatti (2010, p. 1361), em seus estudos, demonstra: no que se refere à escolha pelo curso de Licenciatura, exceto a Pedagogia, a opção pela docência aparece como “[...] uma espécie de ‘seguro-desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”. Ocorre sobretudo a licenciatura como segunda opção para os licenciandos de outras áreas. A mesma pesquisadora argumenta:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Nas reflexões desta seção quatro, debatemos sobre o perfil do egresso a partir da triangulação dada pela tríade: processos formativos, IFC e egressos. Destacamos, também, as reestruturações das Resoluções ocorridas para os Cursos de Pedagogia, de forma que constatamos a importância da instituição de Ensino Superior assumir as responsabilidades perante seu currículo e sua matriz curricular, assim como estar estruturada com uma carga horária que abranja com qualidade de tempo e conteúdos o acompanhamento e o exercício docente. A interpretação propiciada a esta seção nos auxiliou a delinear o desenho do perfil do egresso. Os fatores nela debatidos foram necessários para que pudéssemos avançar para o enfrentamento: pensar os processos formativos e a socialização profissional do egresso do Curso de Pedagogia do IFC.

## 5 PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC

Estudos sobre a profissão, a profissionalização e a formação docente têm sido cada vez mais debatidos entre pesquisadores do campo educacional. No Brasil, esses estudos percorreram trajetórias e elaborações teóricas por meio de pesquisas que se propagaram no campo educacional. Melo e Valle (2013, p. 92) chamam a atenção para o fato de que, até o ano de 2003, poucas pesquisas e trabalhos “[...] se dedicassem a pensar o processo de profissionalização, por sociólogos das profissões ou da educação”. Valle (2003, p. 83) enfatiza também que o pensamento sócio-histórico possibilita as compreensões de “[...] certas transformações do mundo do trabalho e a evolução do próprio sentido da palavra profissão”.

Sendo assim, a profissão, a profissionalização e a formação docente são processos que, se observados numa perspectiva sociológica, caracterizam-se por concepções peculiares. Outro fenômeno que ganha destaque no contexto das produções científicas e está relacionado diretamente com a formação de professores é a socialização profissional. Dubar, que investiga o fenômeno da socialização profissional e da construção de identidades docentes por meio da socialização, explicita que

A socialização como aprendizagem da cultura de um grupo é tão diversa quanto as próprias culturas. Às vezes dominam as práticas mais autoritárias, às vezes as mais permissivas. Às vezes recorre-se a instituições especializadas, às vezes a educação é completamente difusa (DUBAR, 2005, p. 15).

Não somente, mas também a relevância que Dubar (2005) concede à socialização evidencia-se quando sustenta a ideia de que

Ao estudar as ações coletivas, como elaborações sociais e ao reconstruir os ‘mundos’ dos atores, se tem mais chances de reconstruir e compreender os processos de socialização que permitem a coordenação das ações e a negociação dos ‘mundos’, mistos de interesses e de valores. Esses processos de socialização produzem identidades de atores que não se reduzem nem a *habitus* de classe nem a esquemas culturais (DUBAR, 2005, p. 18).

Nessa direção, também Lüdke (1996, p; 12) compreende que “[...] conceito de socialização é bastante discutível em sua aplicação ao desenvolvimento profissional. E os de profissão e profissionalização não menos discutíveis”. Sobre o mesmo fenômeno, Valle (2003) faz importantes contribuições ao analisar as expectativas da profissionalização e a repercussão acerca da socialização profissional dos professores. A pesquisadora relata que o percurso da profissionalização no Brasil foi marcado, ao mesmo tempo, por duas trajetórias: uma que

objetivava “[...] a melhoria da eficiência dos sistemas de ensino em conformidade com os modelos estabelecidos pelo Estado [...]” e a outra tinha como concepção “[...] as expectativas e as aspirações individuais e coletivas dos professores” (VALLE, 2003, p. 81). Essa última, tanto historicamente quanto nos tempos atuais, evidencia muito sobre o processo formativo e de socialização profissional de professores. Assim, no Brasil, a profissionalização desnuda o que parece ter ocorrido após os anos 1970: “[...] a passagem de um corpo docente recrutado sem critérios precisos para a profissão do magistério exigia um nível mínimo de formação para poder ser-lhe atribuído um status socioprofissional” (VALLE, 2003, p. 82).

Diante das “contendas” originadas sobre o assunto, pelos debates franceses, sobre a compreensão do vocábulo profissão, Valle (2003) questiona se o exercício da docência no Brasil pode ser conceituado como profissão; ao elucidar o sentido da palavra profissionalização, tendo como definição etimológica a palavra profissão, a partir das análises sociológicas das profissões da educação francesa e brasileira, afirma: “[...] as relações de comunicação, por excelência, que são as trocas linguísticas, são também relações de poder simbólico em que se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos” (VALLE, 2003, p. 82).

Já sobre a profissão, Dubar (2005) debate os valores particulares característicos da identidade do indivíduo. Para o teórico, “[...] o termo profissão deriva dessa profissão de fé cumprida por ocasião das cerimônias, rituais de admissão nas corporações” (DUBAR, 2005, p. 164). Melo e Valle (2013, p. 90), ao explanarem sociologicamente o assunto, alegam que a profissão “[...] não é uma categoria que se possa pensar isoladamente”. Seu desdobramento, ao diferenciar “trabalho, ocupação e profissão”, evidencia suas variáveis, uma vez que, “[...] quando um indivíduo se socializa na profissão, ao mesmo tempo a exerce e esse exercício imprime sentido ao entorno do praticante e funda-se em uma gama de relações” (MELO; VALLE, 2013, p. 91). Tendo como referência a sociologia francesa das profissões, Valle (2003) considera que

O termo profissão pode estar associado a uma função, um emprego, um ofício, conforme o ponto de vista cognitivo (conhecimento sobre as denominações, as especialidades, as áreas), afetivo (valores e referências) e conotativo (ações para defender seus interesses, referências a movimentos coletivos) (VALLE, 2003, p. 82).

Além disso, ao debater sobre a análise sociológica das profissões, a pesquisadora afirma que “[...] as profissões representam formas históricas de organização social, de categorização das atividades de trabalho que constituem apostas políticas, inseparáveis das relações entre o Estado e os indivíduos” (VALLE, 2003, p. 82). Esses aspectos sociais são

compreendidos no campo educacional, especificamente na escola, onde o agente socializador por interferência do *habitus* constitui as relações representativas dessa classe incorporada<sup>36</sup>. Sendo assim,

As profissões são, enfim, formas históricas de coalização de atores que defendem seus interesses testando assegurar e manter um fechamento de seu mercado de trabalho, um monopólio para suas atividades, uma clientela assegurada para seu serviço, um emprego estável e uma remuneração elevada, um reconhecimento de sua especialização (VALLE, 2003, p. 83).

Percebemos, então, a complexidade que envolve o termo profissão, pois ela “[...] não compreende o termo como genérico, mas considera a extensão de sua abrangência entre terrenos do subjetivo e do objetivo, bem como a sua dimensão histórica, que implica mutação” (MELO; VALLE, 2013, p. 92). Estudos, como o de Nóvoa (2013), possibilitam compreender os professores como pessoas e profissionais, por meio do ato de oferecer visibilidade a esses agentes; isso oportunizou um conhecimento mais próximo do seu cotidiano, bem como de suas realidades educativas. Os estudos sobre a formação de professores baseiam-se em diversas perspectivas: alguns se deslocam das esferas de ensino da educação básica e migram para o âmbito do ensino superior. Nesse cenário, observamos movimentações oriundas de pesquisas, como as de Gatti (2019), que considera a necessidade de mudanças nos processos pedagógicos desenvolvidos nas salas de aula dos cursos de formação inicial de professores.

Os debates em torno dos processos formativos nos Cursos de Pedagogia propiciam elencar questões que envolvem tanto o agente formador, a Instituição responsável por esses processos, bem como as Diretrizes Curriculares dos Cursos. Nesse sentido, conceder protagonismo às vozes dos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC - *campi* Camboriú e Videira foi fundamental para a realização das análises dos processos formativos e socialização profissional dos egressos respondentes. É notória a relevância de sabermos de que forma o egresso do Curso de Pedagogia dessa instituição e, mais particularmente desses campi, reconhece o contexto de atuação e a sua trajetória no campo educacional a partir das realidades vivenciadas no IFC.

Ao discutir os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente, Tardif (1991) enfatiza a premissa de que a competência docente abrange uma pluralidade de saberes;

---

<sup>36</sup> Classe incorporada é entendida por Bourdieu (2017) como propriedades biológicas socialmente modeladas, tais como sexo ou a idade - e, em todos os casos de deslocamento intergeracional ou intrageracional, distingue-se (em seus efeitos) da classe objetivada em determinado momento (sob a forma de propriedades, diplomas, etc.), no sentido em que ele perpetua um estado diferente das condições materiais de existência, aquelas de que ele é o produto e, nesse caso, diferem mais ou menos das condições de sua atualização (BOURDIEU, 2017, p. 410).

o autor identifica, na práxis docente, quatro categorias de saberes<sup>37</sup>: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência. Diante dessas perspectivas, algumas das inquições que nos provocaram circunscreveram ideias a partir das configurações e aspectos pedagógicos do curso, tais como: a aproximação dos egressos com o Projeto Pedagógico do Curso, com as metodologias de ensino e instrumentos avaliativos que predominaram em suas trajetórias.

Em vista disso, Tardif (2014), ao analisar a construção dos saberes docentes, afirma que os professores constituem seus saberes a partir de diversas proveniências. De acordo com o teórico, tal constituição se inicia em sua trajetória escolar, passando pela formação acadêmica, de maneira que prossegue na socialização do aprendizado com seus pares e também na formação continuada. O autor considera, como saberes sociais adquiridos, num ambiente de socialização profissional, aquele que é “[...] incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 14). Também, sobre o processo de socialização profissional, Melo e Valle (2013) contribuem, ao mostrar que

A socialização profissional concede legitimidade social ao indivíduo, posiciona-o em um lugar social específico, atribui-lhe um estado reconhecido e incorporado por meio da eficácia simbólica contida nos ritos sociais solenes e públicos, construídos nos tempos e espaços distintos ocupados no interior da profissão e do ofício (MELO; VALLE, 2013, p. 94).

O espaço escolar visto como lugar social específico a partir do qual interpretamos as trajetórias e práticas docentes, suas ações e reflexões cotidianas, nos possibilita o reconhecimento da sua eficácia simbólica, evidenciando a importância de seus pares estarem interagindo nesse ambiente. As relações entre esses agentes perpassam os caminhos percorridos na práxis dos seus processos formativos; nesse espaço, as relações consolidam-se e experiências entre os pares se destacam por meio de ações pedagógicas. Melo e Valle (2013) afirmam que “[...] a socialização profissional, com a construção valorativa do indivíduo, visa sim, construir nele um estado de solidariedade ao ser coletivo que o precedeu no tempo, que o ultrapassará e

---

<sup>37</sup> De acordo com o autor, saberes profissionais são: totalidades de elementos contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes provenientes das ciências da educação em desfechos de teorias e perspectivas que sejam capazes de orientar a prática educativa; logo, são pensados para fazerem parte da formação profissional do professor. São os saberes pedagógicos que o professor aciona para atender à função da instituição escolar: saberes das disciplinas - saberes localizados nos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história, arte etc.), decorrentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Saberes curriculares – aqueles que debatem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos priorizados pela universidade para a composição dos saberes disciplinares; passagem dos saberes científicos para saberes escolares (TARDIF, 1991, p. 215-233).

a ele será superior em todos os aspectos (MELO; VALLE, 2013, p. 97). Assim, torna-se evidente que socializar implica, ao agente, poupar-se de passar pelas mesmas vivências de seus pares e, sim, tornar tais vivências expressivas e objetivas.

Destarte, pensamos como é premente evidenciar o que os egressos compreenderam como socialização profissional, por meio de suas vivências nas trajetórias acadêmicas dadas pelos processos formativos e suas inserções no campo de trabalho. Logo, diante das observações feitas acerca das implicações constituídas entre a relação dos saberes docentes e os processos formativos dos egressos respondentes, compreendemos o que pensam ser a socialização profissional a partir das assertivas:

Compartilhar experiências, relatar fatos propor diálogo entre pares (Egressos V S 7);

Seria como vamos nos constituindo em nossa prática profissional (Egresso C J 10);

A interação entre profissionais da mesma área visando a troca de experiências e saberes afim de uma melhora na atuação (Egresso V M 14);

Se socialização, grosso modo, pode ser entendida como um processo por meio do qual um sujeito ou coletivo de sujeitos se apropria(m) e compartilha(m) de hábitos, características, saberes, etc de um grupo social, entendo que socialização profissional é o processo por meio do qual, partindo já da formação inicial, apropriamo-nos dos saberes específicos e relacionados a/de um determinado ofício, compartilhando experiências com os pares - tanto aqueles em processo de formação como os já formados (Egresso C F 17);

É um processo de trocas de experiência, conhecimento e interação (Egresso C V 28).

Diante dos relatos, consideramos que ocorreu a compreensão, por parte dos egressos, do modo como o processo de socialização se configura no campo educacional e, mais especificamente, na escola onde o agente atua: que ela acontece por efeito de construção do ser social e de sua identidade por meio de múltiplas negociações com o seu entorno e que a realidade social é uma construção social negociada e forjada com/por outros agentes que habitam o mesmo espaço social. Berger e Luckmann (2009) mostram que a realidade social acontece em virtude da institucionalização originada por atividades habituais, que moldam um padrão a ser reproduzido com economia de esforços, em face da sedimentação e da tradição; pela distribuição dos papéis sociais intercambiáveis; por meio da extensão e modos de institucionalização que ocorrem de acordo com o espaço dado pelo social para as ações não institucionalizadas e, por fim, pelos modos de legitimação dos universos simbólicos. A socialização profissional, compreendida por meio dos relatos dos egressos, evidenciou “[...] um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e

da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência” (DUBAR, 2005, p. 93-94).

Também, mostram os excertos que existe a percepção desse processo de construção da identidade profissional, sendo também incorporada pelo *habitus*. Nesse sentido, Bourdieu (1994 p. 80) argumenta que compreender o *habitus* é enveredar-se por “[...] sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representação”. É uma estrutura, que, por estar inscrita no corpo e nas crenças, é duradoura e geradora das práticas, manifestando-se com a presença ativa e sintética do passado pelo qual foi produzido. É uma espécie de regulação básica que Bourdieu (1980, p. 96) denomina como “[...] processo puramente social e quase mágico de socialização [...]”, que assegura, ao mesmo tempo, a adesão subjetiva dos agentes à reprodução de sua posição social e sua participação ativa nessa reprodução. É importante notar que é uma tendência a reproduzir as estruturas das quais deriva, somente na medida em que tais estruturas, nas quais ele funciona, sejam idênticas ou semelhantes às objetivas, das quais ele é produto.

Tendo tais concepções como sustentação e considerando o contexto vivenciado no processo formativo docente, a constituição da identidade profissional dos professores é influenciada por aspectos relacionais<sup>38</sup> da socialização e da profissão docente. Berger e Luckmann (2009) contribuem para o entendimento dessa influência ao dizerem que socializar significa “[...] estar em sociedade, significa participar da dialética da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2009, p. 167).

Diante do debate estabelecido até esse momento, destacamos que o traço por excelência, observado nesta seção, vai ao encontro do engajamento mais amplo e das ações educativas que contemplaram os processos formativos e a socialização profissional, dada pela tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Os fios, que nos conduziram, ao modo de Ariadne, para “transitar sem ser aprisionadas no labirinto”, ou seja, para analisar os processos formativos e a socialização profissional dos egressos, que responderam aos questionários, consideraram a indissociabilidade como um princípio condutor característico da concepção universitária<sup>39</sup>.

As declarações dos egressos sobre a forma como o curso proporcionou atividades relacionadas ao ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento das metodologias para ministrar

---

<sup>38</sup> Conjunto de variáveis como a biografia do agente, considerando sua história familiar e pessoal, seu processo de socialização diante de suas pretensões como: status social, carreira, remuneração etc.

<sup>39</sup> De acordo com a legislação, artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”; logo, esse tripé estabelece o eixo fundamental da Universidade brasileira, não podendo ser compartimentado (BRASIL, 1988, p. 201)

as disciplinas; à pesquisa: como promoveu a iniciação científica; se houve incentivo à participação em cursos e eventos de caráter científico e se as atividades de extensão, bem como o envolvimento com programas comunitários contribuíram para sua formação, por meio da relação estabelecida entre projetos de extensão com a prática profissional, evidenciaram tanto como ocorreu o processo formativo quanto apontaram a socialização profissional desses egressos, propiciada pela relação com suas práticas profissionais. Analisar esse processo, por meio do qual o professor compreende os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, nessa tríade, e relacionar com suas práticas profissionais foram ações essenciais para pensarmos os processos formativos e a socialização profissional dos egressos respondentes.

### 5.1. PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL BALIZADOS PELO ENSINO: VISÃO DOS EGRESSOS

Ao iniciarmos os debates sobre a temática desta subseção, rememoramos Nóvoa (1992), que, ao dialogar sobre as reais circunstâncias da formação docente, frente ao processo histórico de profissionalização do professorado, faz refletir sobre a necessidade de pensar a formação de professores a partir da profissão docente e de suas dimensões acadêmicas: áreas, currículos e disciplina para as dimensões da prática do magistério. De acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) do Curso de Pedagogia, essa formação aspira à transformação social e à reflexão crítica acerca dos espaços escolares e do fazer docente, assim como visa preparar seus alunos para o exercício da docência,

Com sólido conhecimento científico, tecnológico, humanístico, ético e pedagógico, relacionado aos diversos sistemas teóricos da formação e atuação pedagógica, planejamento e pesquisa, organização e gestão dos sistemas de ensino relacionado às esferas administrativa e pedagógica, contribuindo para desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal (IFC, 20 p. 21).

Portanto, sustentadas por esses meios, analisamos, de acordo com a visão dos egressos, os processos formativos efetivados pelo Ensino. Quando perguntados sobre o que entendem por Ensino, obtivemos as seguintes contribuições dos egressos:

Forma de transmissão, mas, fundamentalmente, de mediação de conhecimentos utilizada para instruir outrem, geralmente, porém não unicamente, em locais conhecidos como escolas (Egresso V P 02).



É "usina", lugar de muita poeira, cujo conhecimento está em processo. Pressupõe relação afetiva, descentrando o conteúdo. Envolve entusiasmo pelo conhecimento, sentimento de comunidade, circulação de afetos. \*isso eu aprendi fora da Pedagogia (Egresso V M 05).

Entendo o ensino como uma atividade com o propósito da realização da aprendizagem, sendo praticado de maneira a respeitar a integridade intelectual do aluno e sua capacidade de fazer juízos independentes na busca do conhecimento (Egresso C C 16).

Em poucas palavras, uma via de mão dupla onde um professor, ao fazer a transposição didática de conhecimento(s) historicamente acumulado(s) pela humanidade, ensina algo, mas, sobretudo, aprende: ensinar é compartilhar conhecimento (Egresso C J 17).

Ensino é tudo aquilo que pode ser ensinado do professor para o aluno e do aluno para o professor, também da comunidade acadêmica, outras instituições, família e sociedade em geral. Esta aprendizagem deve ser dialética e sobre diversos assuntos, inclusive relacionados ao contexto social, cultural e político. Tendo assim, caráter formal, informal e não formal (Egresso V F 27).

O ensino desponta como um fator que contribuiu para o desenvolvimento das identidades profissionais dos egressos; a sua inserção no campo educacional propicia um dos seus desafios às simbologias das disputas frente aos saberes docentes da experiência, materializado, nas afirmações dos egressos, como: “‘usina’, lugar de muita poeira”; ou seja, como o lugar da prática pedagógica, mas sem caracterização fabril, considerando que comporta relações afetivas não regidas pelo conteúdo como eixo soberano; o ensino também ganha uma dimensão de “transmissão” do conhecimento, que deve ser fundamentalmente realizado como forma de mediação, avançando para a promoção da aprendizagem que considera os conhecimentos prévios do estudante e um movimento dialético, propiciado por condições sociais e históricas, que envolvem a família e a sociedade de modo mais amplo. Assim, essas compreensões sobre o que é o ensino materializam-se na prática profissional sob a forma de *habitus*, que, de acordo com Bourdieu (2017),

Permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação, cujo sentido é produzido por ele em função de categorias de percepção e de apreciação; por sua vez, estas são produzidas por uma condição objetivamente observável (BOURDIEU, 2017, p. 96).

Ou seja, conjunto de habilidades de saberes, fazer e ser, que vão “esculpindo” a profissão docente. O Ensino tido como apropriação dos saberes docentes não é responsável pelo intuito de ser ensinado, mas sim vivenciado. É no projeto pedagógico que se encontram os princípios dialéticos entre a definição dos conteúdos de saberes e os conteúdos de saberes relacionados ao ato de ensinar (PINTO, 2001). De fato, entendemos que as teorias não são os únicos alicerces de aprendizagem do professor, porém, elas conduzem, em sua essência, meios para que se possa compreender o contexto profissional do docente, com base na relação do

saber acadêmico e empírico. A “[...] tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária [...]” pressupõe visar à identificação dos agentes como “[...] ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados”. (GADOTTI, 2003, p. 3).

Nos relatos dos egressos, pode ser desvelada a ideia de que ensinar, por meio da escolarização, objetiva “[...] tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (IMBERNÓN, 2000, p. 27). Observamos também uma concepção do que é ensinar; de acordo com Hirst (2001, p. 66), não é possível “[...] encontrar critérios de comportamento apropriados para compreender o que acontece numa sala de aula [...]”; sem esse entendimento. Também, assinala Hirst (2001, p. 66) que

A maioria dos métodos de ensino, quer novos quer velhos, são defendidos a partir de pouco mais do que palpites ou preconceitos pessoais. O que precisamos conhecer são alguns factos empíricos pertinentes. Mas estes não se podem encontrar se, de alguma maneira, não soubermos identificar os casos de ensino.

Pimenta (2000) também corrobora tal pensamento, ao mostrar que “[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições [...]” (PIMENTA, 2000, p. 19), de maneira que compreendemos que tal significação surge também pelo aspecto do ensino.

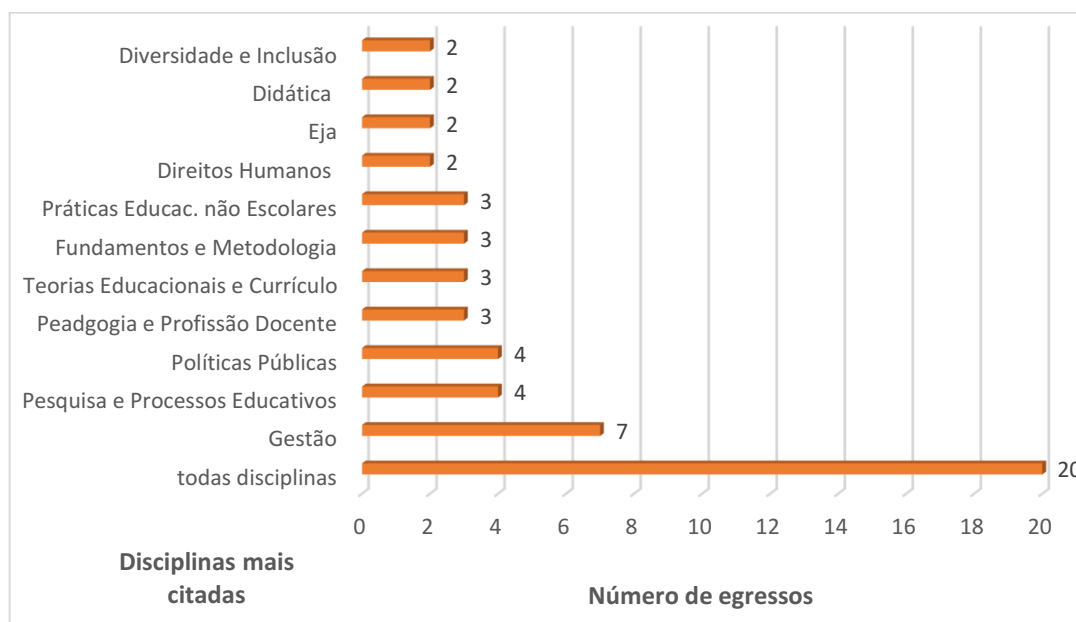
Ao considerar os saberes contemplados durante o processo de formação inicial dos egressos respondentes, quando perguntamos se conseguiam relacionar os conhecimentos do ensino, trabalhados durante o processo formativo, com aspectos sociais, políticos e culturais da realidade e em quais disciplinas conseguiam reconhecer as articulações entre tais aspectos, eles responderam, de acordo com a Tabela 4 e o Gráfico 13, abaixo:

Tabela 4 – Aspectos sociais, políticos e culturais da realidade

<b>RELAÇÃO ENTRE ENSINO E ASPECTOS SOCIAIS, POLÍTICOS E CULTURAIS DA REALIDADE</b>	<b>EGRESSOS</b>
Sim, em todas as atividades do curso	53,1%
Sim, no ensino de várias disciplinas	46,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Gráfico 13 – Disciplinas que propiciaram a articulação entre os aspectos sociais, políticos e culturais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

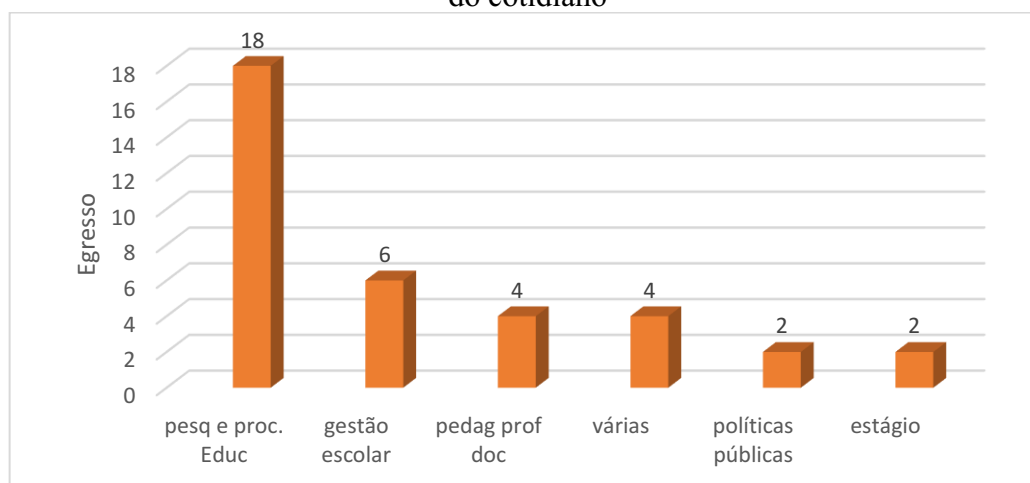
Quando perguntarmos aos egressos se conseguiam fazer relações entre as disciplinas e atividades que tiveram durante o curso, com temas gerais e situações do cotidiano, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 5 – Temas gerais e situações do cotidiano

Relação entre ensino e temas gerais e situações do cotidiano	Egressos
Sim, em todas as atividades	59,4%
Sim, no ensino de várias disciplinas	21,9%
Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas	15,6%
Não articulou	3,1%
<b>Total respondentes</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Gráfico 14 – Disciplinas que propiciaram a articulação entre ensino e temas gerais e situações do cotidiano



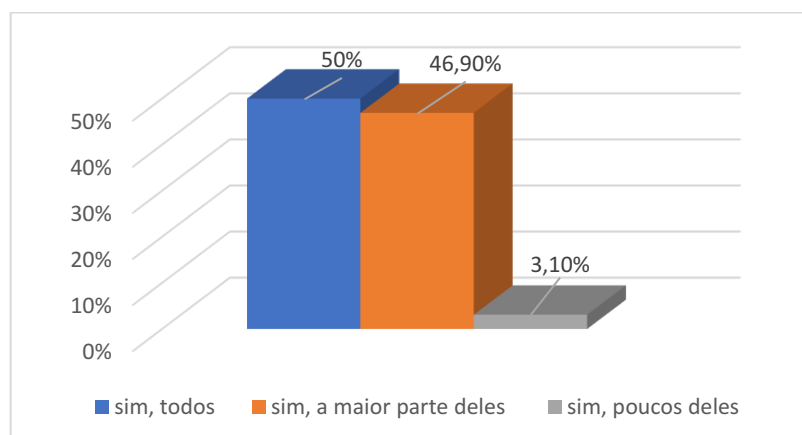
Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Observamos que 46,9% dos egressos afirmaram que várias disciplinas do curso contribuíram para a percepção das relações entre os aspectos sociais, políticos e culturais da realidade. Também, 59,4% declararam que todas as atividades permitiram estabelecer relações entre as disciplinas; ademais, ressaltaram que as ações, efetivadas durante o curso, com temas gerais e situações do cotidiano, convergem com as disciplinas nominadas como: Pesquisa e Processo Educativos, Gestão Escolar, Pedagogia e Profissão Docente, Várias, Políticas Públicas e estágio, as quais concederam uma tonalidade mais marcante acerca da compreensão por parte dos egressos do que se configura como ensino.

As tabelas e os gráficos anteriormente apresentados mostram que os saberes e suas pluralidades, que Tardif (1991) relaciona, ao debater sobre competência docente, afirmam-se com as respostas dos dados demonstrados e que a práxis docente foi evidenciada pelos resultados diante dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares. Desse modo, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão revela sinais das relações entre conhecimento científico e demandas sociais, que são percebidos pelos egressos. Ademais, perante os anseios em torno dos conhecimentos profissionais docentes, estudos e pesquisas acerca do conhecimento pedagógico sobre o currículo simbolizam contemporaneamente umas das contribuições mais significativas da investigação sobre formação de professores.

Outro aspecto analisado sob essa tríade foi com relação ao domínio teórico e metodológico dos professores do Curso de Pedagogia. Quando perguntado aos egressos do Curso de Pedagogia se seus professores demonstravam domínio teórico e metodológico, nas disciplinas que ministravam, eles responderam, como mostra o gráfico 15 abaixo:

Gráfico 15 – Domínio teórico e metodológico ministrados nas disciplinas pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Na compreensão de Nono e Mizukami (2006), a responsabilidade do ensino de conteúdos representa um ofício mais amplo do que apenas transmitir informações. Para as pesquisadoras,

Trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitam participar da vida social e produtiva e aprendizagens que possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e diversidade das situações atuais (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 388).

O domínio teórico e metodológico, no campo de conhecimento, abrange um espaço indispensável na base para o ensino; de acordo com Grossman, Wilson e Shulman (1989), tal domínio de saber específico orienta diretamente as práticas dos estudantes em processo de formação inicial. Conforme sinalizam os egressos do Curso de Pedagogia, identifica-se, no corpo docente, essa competência. Ao abordar o fenômeno da docência, Veiga (2006, p. 1) mostra as suas características básicas. Para essa pesquisadora, “[...] ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho”. A docência é uma atividade especializada e de singular importância; assim, requer “[...] conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2006, p. 2).

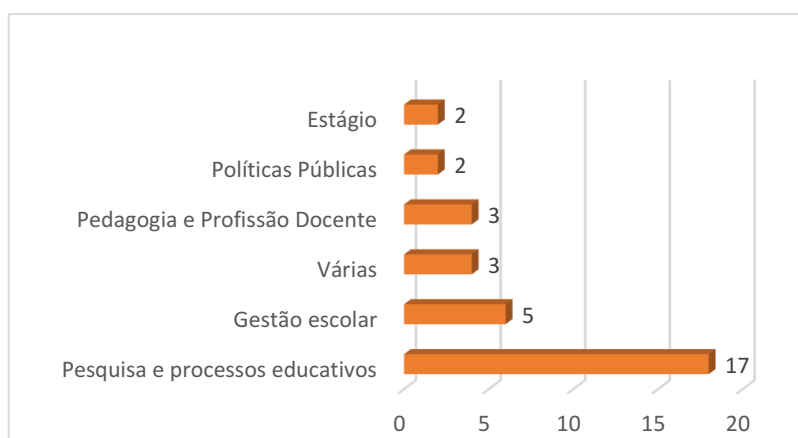
Quando os egressos afirmam que todos ou a maior parte dos docentes demonstram domínio teórico e metodológico nos campos de conhecimento nos quais transitam, legitimam os processos formativos desenvolvidos pelos docentes. Essa legitimação permite afirmar que os docentes do curso de Pedagogia do IFC reconhecem a função da docência, pois propiciam aos egressos, por meio das disciplinas que ministram, aprofundar os conhecimentos que os tornam aptos a confrontar o cotidiano da escola como uma “[...] instituição social, uma prática

social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica” (VEIGA, 2006, p. 3). A isso, podemos agregar o fato de que os professores formadores possuem clareza sobre o que é ensinar; tal concepção

[...] é de importância vital porque o modo como os professores entendem o que é ensinar afecta grandemente o que efectivamente fazem na sala de aula. Se é verdade que as nossas actividades dependem do modo como as vemos, das nossas crenças à cerca delas, então, se tivermos ideias estranhas e esquisitas sobre o que é ensinar, será provável que, sob esse nome, façamos coisas estranhas e esquisitas. Um dos requisitos mais importantes para um professor é seguramente ter uma noção clara da natureza da actividade central em está profissionalmente envolvido. E se isso é verdade para os professores em geral, é também certamente verdade para os professores de professores (HIRST, 2001, p. 66).

Outro aspecto que denota o processo formativo efetivado pelo ensino refere-se às disciplinas que articularam mais suas metodologias à pesquisa. Em se tratando da articulação entre pesquisa e educação, Lüdke e Cruz (2005) revelam a importância da aproximação entre teoria e prática nos cursos de formação; ademais, consideram esse movimento necessário para a efetivação de uma ação pedagógica crítica. As autoras reforçam a ideia de que a pesquisa é o meio indispensável à investigação crítica da prática profissional; sendo assim, a prática reflexiva não pode se fazer valer de um entrave para o campo teórico. Quando indagados sobre tal questão, os egressos responderam, como mostra o gráfico 16, a seguir:

Gráfico 16 – Disciplina que articulou mais suas metodologias a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados desta pesquisa, 2021

Para a questão das disciplinas que articularam mais suas metodologias à pesquisa, desponta a disciplina de Pesquisa e Processos Educativos, a qual se caracteriza por transversalizar o curso, desde a primeira até a oitava fase, que também orienta a elaboração do Trabalho Final de Curso. De acordo com seu regulamento, no Capítulo I, artigo 2º, objetiva

“[...] a formação com pesquisa, bem como a inserção desde o processo inicial de formação nos campos de atuação profissional [...]”; também, “[...] procura desenvolver a capacidade investigativa e produtiva do estudante e contribuir para a sua formação básica, profissional, artística, científica e política [...]”, nos mais distintos campos de investigação relacionados à Educação Infantil, Anos Iniciais, Modalidades da Educação e Gestão e Espaços Não Escolares de aprendizagem. A essa pergunta, associamos outra, que envolve saber com quais autores do campo educacional os egressos mais se identificaram e o porquê dessa identificação. Tivemos, como retorno, as seguintes assertivas:

Paulo freire porque a melhor forma de você ensinar uma pessoa é por meio das vivências do dia a dia dela. E desta forma que eu trabalho com os meus alunos, principalmente por eu trabalhar na educação do campo (Egresso C P 01).

Paulo Freire. Pela minha trajetória escolar e pela importância de vincular o ensino/aprendizado a realidade de cada indivíduo, atribuir significado a prática (Egresso C R 08)

Gostei de autores que falavam sobre a educação infantil, me lembro de Rosa Batista falando sobre a questão da rotina na educação infantil, algo que me incomodava porque tudo tem que ser cronometrado e essa era uma inquietação dela também. Depois me aproximei de autores que defendiam a comunidade surda, a língua de sinais, como Gesser, Quadros, Strobel por conta do meu trabalho de conclusão de curso. O professor Afonso me apresentou e eu fui me encantando com a perspectiva deles (Egresso C J 10).

Eu tive fases ao longo da graduação... A fase dos expoentes de uma dita pós-modernidade, a fase dos expoentes do estruturalismo francês e, por fim, a identificação com o materialismo histórico-dialético de Marx & Engels, que ocorreu da metade do curso em diante. Eu venho “do andar de baixo”... Ler Marx & Engels me fez desaparecer dos idílios idealistas e subjetivistas que eu cultivava. Fez com que eu me reconhecesse parte de uma classe historicamente oprimida (Egresso C F 17).

Gosto muito de Magda Soares, Emilia Ferreiro, Paulo Freire. Elenor Kunz, Moacir Gadotti, István Meszários. Tenho um apreço por esses autores, pois eles apresentam de maneira clara e objetiva suas ideias. São reflexões que buscam um compromisso com a democracia, com a educação como prática de liberdade e não de alienação, com a luta em oposição à opressão e conservação do status-quo dominante. Hoje, vivemos um cenário político de vários dilemas, assistimos o desmonte dos serviços públicos (Egresso C A 32).

As afirmações dos egressos nos orientam a inferir que, em termos de diálogo com distintos teóricos, as identificações são mais contundentes com aqueles que pensam os agentes como seres históricos, enraizados socialmente e imersos em um cotidiano que os permitem vivenciar algumas experiências e negam outras. Nono e Mizukami (2006) corroboram a compreensão de que, ao acionar tais teóricos, especialmente na disciplina de Pesquisa e Processos Educativos, o estudo tonaliza os diálogos. Para as autoras,

Pesquisas sobre desenvolvimento profissional analisam processos de mudança vividos pelos professores a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais, sendo desenvolvidos estudos sobre a dimensão pessoal de tais processos e sobre a aprendizagem dos docentes como pessoas adultas (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 384).

As respostas evidenciam a influência do ensino e da socialização entre docentes e discentes no processo de construção da identidade profissional. Muitos egressos, quando não respondiam que eram vários os autores, nominavam apenas um teórico; diante dessas respostas, observamos que esses nomes se encontravam também nas respostas descritivas. Enquanto agentes atuantes no contexto da formação docente, cabe a cada um apropriar-se do processo de construção do conhecimento; contudo, é necessário à educação que o diálogo entre docente e discente se mantenha, sendo esse o princípio primordial na formação. Freire (1987) mostra:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.45).

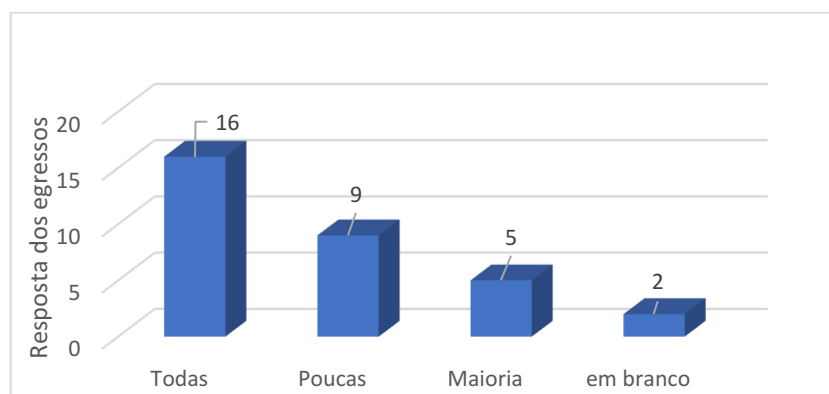
Para Freire (1987), a educação deve possibilitar a emancipação por meio de problematizações que envolvam os sujeitos em suas relações com o mundo, uma vez que

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 1987, p. 67).

Ao mencionar teóricos que instalam os indivíduos historicamente e socialmente, inferimos que os egressos compreendem que a educação, além de ser problematizadora, possui em sua essência a intencionalidade. Tal visão possibilita a reflexão recorrente no exercício da docência e refuta o mecanicismo na ação pedagógica; isto é, ensinar não é uma ação reduzida de transferência ou transmissão de conhecimentos e conteúdo. Formar “[...] é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, evidenciou-se, pelas respostas, a práxis realizada durante os processos formativos desses agentes, bem como a reflexão crítica dos docentes manifesta por meio das afirmações dos egressos. Dessa forma, ratifica-se o exposto, pelo gráfico 18 e relatos abaixo, quando perguntado aos egressos sobre a contribuição das disciplinas para a formação, assim como a relação delas no âmbito da prática profissional.



Gráfico 17 – Disciplinas que contribuíram para formação no âmbito da prática profissional



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados desta pesquisa, 2021

Sim, porque todas as disciplinas dão uma base teórica, que refletem na prática do professor (Egresso V P 01).

Todos os conteúdos foram indispensáveis para uma formação integral. Hoje atuando como professora de educação infantil eu poderia dizer que apenas que os conteúdos relativos à infância são mais relevantes na minha prática. Mas me reporto a todas as aulas que tive na pedagogia, desde a conversa com a minha criança, com seus pais à sua avaliação de aprendizagem. Toda a nossa prática é pautada na nossa formação, pelo menos é assim comigo (Egresso C J 10).

Principalmente no que versa à articulação entre teoria e prática. Para dar um exemplo, no momento, trabalho com acolhimento institucional e, a cada despacho judicial que recebo, noto que é sempre a palavra "infante" (aquele que não fala) a utilizada para se referir às crianças. Nos meus pareceres, eu sempre uso criança. Optar por criança ao invés de infante sabendo por que estou fazendo esta escolha é um dos exemplos, dentre tantos outros que eu poderia dar, destas relações (Egresso C J 17).

A todo momento me vejo lembrando de minhas aulas da graduação em situações de minha prática docente, na relação com os estudantes na reflexão de minha prática nos relatórios, planejamentos e replanejamentos (Egresso C L 25).

Um fator que chamou a atenção e que se relaciona diretamente com os processos formativos, foi a utilização de recursos didáticos como mediadores do ensino. Conforme a tabela e relatos apontados pelos egressos, a questão mostrou-se assim:

Tabela 6 –Recursos didáticos do IFC e do Curso de Pedagogia

<b>Curso de Pedagogia Ensino</b>	<b>Utilizava frequentemente</b>	<b>Utilizava diariamente</b>	<b>Utilizava raramente</b>
<b>Com que frequência você utilizava a biblioteca do IFC?</b>	84,4%	9,4%	6,3%
	<b>Sim, na maior parte delas.</b>	<b>Sim, em todas elas.</b>	<b>Não, em nenhuma</b>
<b>Os recursos didáticos oferecidos pelo IFC foram suficientes para o número de estudantes?</b>	56,3%	40,6%	3,1%

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Existia uma situação precária. O curso absorvia aquilo que era oferecido de modo geral aos estudantes do EM do IFC. Tínhamos uma brinquedoteca que foi destruída depois de uma chuva, usávamos o power point para as aulas e tínhamos poucas prateleiras de livros na biblioteca (Egresso V M 05).

Tive um colega com problemas de visão que não se sentia totalmente contemplado em algumas aulas (Egresso C H 09).

Durante quase todo o curso utilizei a biblioteca, os livros, a internet. Mas para conseguir prosseguir com minha pesquisa de conclusão de curso tive de adquirir alguns livros sobre o ensino de libras. Deixei de sugestão naquelas avaliações que fizemos ao fim de cada semestre (Egresso C J 10).

As vezes não tínhamos a quantidade de livros suficiente na biblioteca ou não tínhamos certos livros na mesma (Egresso C L 11).

Os únicos recursos didáticos eram xerox, que os alunos pagavam e slides (Egresso V M 14).

Os recursos didáticos possuem funções elementares para a construção do pensamento; sem eles, a apropriação de novos conhecimentos pode ficar fragilizada. Eles podem ser considerados como recursos de aprendizagem utilizados pelos docentes para a apropriação do conhecimento por parte do aluno. A tabela e o relato dos egressos, sobre essa questão, constataram que reconhecem a necessidade de seu uso como suporte técnico pedagógico. Observamos também, pelos relatos, a necessidade de maiores investimentos por parte dos docentes nesse aspecto.

Percebemos, ademais, diante dos aspectos abordados sobre a formação docente e as dimensões acadêmicas, frente aos processos formativos efetivados pelo Ensino, a partir das contribuições dos egressos, a relação compreendida entre a indissociabilidade do ensino da pesquisa. As evidências dessa compreensão foram relevantes para podermos discorrer sobre a pesquisa nos processos formativos.

## 5.2. OS PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL BALIZADOS PELA PESQUISA: VISÃO DOS EGRESSOS

Como já esclarecido no início desta seção, um dos pilares significativos que integra os processos formativos nas Universidades e também Institutos Federais é a pesquisa. Considerada como parte significativa para o desenvolvimento do conhecimento e conquista de espaço no campo educacional, por meio dela, adquire-se um conhecimento mais especializado na área em que se atua. Além de contribuir com o desenvolvimento acadêmico, podemos considerá-la como precursora de uma educação de qualidade. Iniciamos esta análise, tendo como fundamento a pergunta feita aos egressos sobre o que eles entendem por pesquisa, considerando também que a missão do Instituto Federal Catarinense é de “[...] proporcionar educação profissional, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional [...]” (IFC/PDI, 2019, p. 34). Também, é preciso considerar os objetivos dos Cursos de Pedagogia campus Camboriú e Videira, os quais visam

[...] qualificar profissionais da educação, com sólido conhecimento científico, tecnológico, humanístico, ético e pedagógico, relacionado aos diversos sistemas teóricos da formação e atuação pedagógica, planejamento e pesquisa, organização e gestão dos sistemas de ensino relacionado às esferas administrativa e pedagógica, contribuindo para desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal (PPCS, 2018, p. 21).

Fomos contemplados com as seguintes respostas dos egressos respondentes:

Capacidade de observar os fenômenos sociais ou naturais de modo a compreender as contribuições do passado e identificar os problemas do presente que são socialmente relevantes. Portanto, a pesquisa possui ferramentas que auxiliam na resolução dos nossos dilemas (Egresso V M 05).

Um processo formativo, essencial para o professor, que deve ocorrer em toda a carreira (Egresso C B 06).

Pesquisa é um inquietamento a respeito de um determinado fenômeno que se quer conhecer (Egresso V L 12).

Investigação através de indagação, para obtenção de conhecimento científico (Egresso C M 13).

Seja ela uma pesquisa científica (formal) ou tomada como princípio educativo, entendo-a (conjunto de) procedimentos que, pautados por um método, se propõe à construção de conhecimento. Estes procedimentos têm um “mirante”, ou seja, um ponto (conceitual) de partida e, por isso mesmo, a pesquisa, para o horror dos positivistas e neopositivistas, também não é neutra. Por não ser neutra, principalmente

em tempos sombrios como os que vivemos, também a entendo como sendo um campo de lutas e disputas (Egresso C F 17).

Por meio da pesquisa podem-se descobrir novas perspectivas, inovação, domínios sobre assuntos específicos e elaboração de textos científicos (Egresso V F 27).

Em ambos os campi, os Cursos de Pedagogia apresentam em suas Matrizes Curriculares disciplinas voltadas para o estudo e prática da pesquisa; dentre as disciplinas que integralizam essa prática, destaca-se a disciplina de Pesquisas e Processos Educativos. Aliado à pergunta “o que entendem sobre pesquisa”, indagamos aos egressos sobre as ações do curso voltadas para essa prática e sobre o incentivo do Curso de Pedagogia e seus docentes com atividades relacionadas à Pesquisa. As respostas são apresentadas nas tabelas abaixo:

Tabela 7 – Ações do Curso de Pedagogia frente à Pesquisa.

<b>Apoio aos estudantes em eventos de caráter científico.</b>		<b>Solicitação ao aluno para realizar atividades de pesquisa com estratégia de aprendizagem.</b>		<b>Qual atividade relacionada a pesquisa teve mais participação dos alunos?</b>	
sim, sem recurso	31,3%	sim, na maior parte das disciplinas	43,8%	Pesquisa supervisionada por professor	43,8%
sim, com recurso e somente para quem apresentava trabalho	28,1%	sim, em todas as disciplinas	40,6%	Projeto de professores	28,1%
sim, sem restrições com recurso financeiro	21,9%	sim, em poucas disciplinas	15,6%	Não participou por não ter interesse	9,4%
Não responderam a questão	18,7%			Não participou por não ter oportunidade de participar	9,4%
				Não responderam a questão	9,3%

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Tabela 8 – Incentivo do Curso de Pedagogia e seus docentes com atividades relacionadas a Pesquisa

<b>Além das atividades teóricas e práticas, o programa ofereceu iniciação científica?</b>		<b>Os professores do curso liberavam de suas aulas para participar de eventos científicos que ocorriam no IFC?</b>	
Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular	75%	Sim	75%
Sim, mas sem aproveitamento de conhecimento para a integralização curricular	12,5%	Apenas alguns	21,9%
Não ofereceu	9,4%	Não	3,1%
Não responderam à questão	3,1%		

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Observamos que o envolvimento do corpo docente da Instituição é atuante e participativo nos aspectos que dizem respeito à pesquisa. De acordo com os PPCs do Curso de Pedagogia dos campi Camboriú e Videira, a pesquisa articula-se ao ensino e à extensão, sendo entendida como um processo acima de tudo educativo, cultural, técnico-científico e pedagógico.

As afirmações nas falas dos egressos deixam explícito que foram por eles apropriadas as concepções que envolvem os processos de pesquisa. Alguns termos podem ser destacados em suas falas: “observar os fenômenos sociais ou naturais”; “identificar os problemas [...] socialmente relevantes”; “deve ocorrer em toda a carreira”; “inquietamento a respeito de um determinado fenômeno”; “investigação através de indagação”; “pesquisa científica (formal) ou tomada como princípio educativo”; “método [...] não é neutra [...] campo de lutas e disputas”.

Os egressos fazem lembrar Calvino (1994), ao descrever a leitura de uma onda por Palomar: para pesquisar, não podemos estar absortos, pois precisamos saber bem o que fazemos: “observar os fenômenos sociais”, como afirmam os egressos. Não é, como também mostra (CALVINO, 1994, p. 1), um estado de contemplação “[...] porque para a contemplação é preciso um temperamento conforme, um estado de ânimo conforme e um concurso de circunstâncias externas conforme [...]”; os egressos demonstram que é “[...] identificar os problemas [...] socialmente relevantes [...]”; no caso do campo educacional, objetos que tendem a “[...] crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se [...]”; ou seja, são mutáveis.

Foi compreendida também a necessidade de “método”; ou seja, o que “[...] predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso [...]”, como o faz Palomar, ao observar uma onda (CALVINO, 1994, p. 1), bem como a não neutralidade nem na

pesquisa em educação, nem pedagógica. Sobre esse aspecto, Gustsask e Shaefer (2018) mostram que pesquisa e educação são atos intencionais provocados pelo “[...] inquietamento a respeito de um determinado fenômeno [...]”, como afirmou o egresso V L 12. Sobre a mesma questão, Freire (1989, p. 15) também esclarece: “[...] a neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um que fazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação”.

A apropriação da pesquisa como “campo de lutas e disputas” é outro aspecto importante abordado pelos egressos. Nesse sentido, Bourdieu (2001, p. 134-135), ao analisar a dupla face da razão científica, demonstra que

Sem dúvida, toda proposição com pretensão científica sobre o mundo físico é uma construção, que busca afirmar-se contra as demais, fazendo com que as diferentes visões assim confrontadas no interior dos campos científicos derivem uma parcela de sua força relativa, inclusive nos campos mais autônomos, da força social que as defendem [...] e da eficácia simbólica de suas estratégias.

Nesse sentido, o mesmo teórico, quando pensa a censura do campo e a sublimação científica, desvela esse “campo de lutas e disputas” como

O lugar de um regime de racionalidade instituído sob a forma de constrangimentos racionais os quais, objetivados e manifestados numa certa estrutura de troca social, encontram a cumplicidade imediata das disposições adquiridas pelos pesquisadores, em ampla medida por conta da experiência das disciplinas da cidadela científica (BOURDIEU, 2001, p. 135).

Um último aspecto que atrai a atenção na apropriação dos egressos sobre pesquisa é a distinção que fazem entre “pesquisa científica (formal) ou tomada como princípio educativo”; isto é, a pesquisa desenvolvida nas universidades e a pesquisa como razão do ensino, como argumenta Demo (2006, p. 50):

A pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa.

De acordo com Freire (2013), ensino e pesquisa são processos articulados, que orientam a uma busca constante de conhecer. Demo (2006) completa, ainda, afirmando que o conhecimento deve compor, em um mesmo ato, ensino e pesquisa. Por outro aspecto, mesmo com o incentivo do Curso de Pedagogia e seus docentes com atividades relacionadas à pesquisa, observamos que, conforme a tabela 7, um percentual de 9,4% de egressos não manifestou interesse em participar de atividades relacionadas à pesquisa e o mesmo percentual (9,4%) não

teve oportunidade de participar de tais atividades. Nessa perspectiva, acionamos Bourdieu (2001, p. 253), quando analisa questões que se referem a tempo e poder no aspecto de que o primeiro está relacionado à “[...] suspensão da urgência, da pressa, e da pressão das coisas a fazer [...]”, o que parece ser um entrave para o Curso de Licenciatura em Pedagogia: a compreensão do tempo humano em oposição ao biológico.

O Curso é ofertado em período noturno, com estudantes que possuem outros compromissos considerados urgentes e que não permitem o distanciamento das necessidades; isto é, o aprimoramento do *habitus* de alguns egressos, por meio da pesquisa, foi “descartado” considerando que não podiam se distanciar de suas necessidades econômicas, como mostrou, em momento anterior, o gráfico 10 da renda familiar. Bourdieu (2007), ao analisar a contribuição do capital escolar sobre as “[...] condições materiais da existência, passadas e presentes [...]”, que possibilitam as variadas experiências, mostra que, “[...] mediante uma espécie de retirada para fora da necessidade econômica [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 54) é que elas acontecem. Assim, os processos formativos e a socialização profissional evidenciada pela experiência com a pesquisa, como iniciação científica, fora da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos para a produção do trabalho de curso, foi fragilizada.

Isso posto, a “[...] capacidade generalizada de neutralizar as urgências habituais e suspender as finalidades práticas, inclinação e aptidão duradouras para uma prática sem função prática [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 55) não ocorreu. Ainda, como argumenta Bourdieu (2007, p. 55), “[...] o poder econômico é, antes de tudo, o poder de colocar a necessidade econômica à distância [...]”; nesse aspecto, consideramos que, para muitos egressos, não era possível “[...] manter uma distância objetiva da necessidade que proporcionasse outro estilo de vida” (MELO, 2014, p. 194). De acordo com a mesma pesquisadora:

Persiste a ideia de que subjaz nas relações visíveis como – por exemplo, nos modos de aquisição do capital escolar e na herança familiar – relações diferenciadas entre grupos e subgrupos. Assim, os modos de adquirir indicam os modos de colocar as aquisições em prática; as maneiras de praticar constituem-se marcadores privilegiados que distinguem classes (MELO, 2014, p. 194).

As reflexões das análises percorridas apontam que, diante das circunstâncias apresentadas, a partir dos processos formativos proporcionados pela pesquisa, há pouca viabilização entre os agentes do campo e os aspectos relacionados aos processos formativos. Observamos que, mesmo não estando em condições favoráveis aos estudos, os egressos demonstraram ter compreendido as concepções que envolvem a pesquisa.

### 5.3. OS PROCESSOS FORMATIVOS E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL BALIZADOS PELA EXTENSÃO: VISÃO DOS EGRESSOS

A extensão<sup>40</sup> precisa ser composta por meio de programas, projetos e ações em acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFC e do campus (IFC/PPCS, 2017). Considerando a tríade ensino, pesquisa e extensão, perguntamos aos egressos o seu entendimento sobre extensão, assim como questionamos sobre as ações do curso voltadas para essa prática, pedindo para que apresentassem exemplos de suas experiências.

A relação que a comunidade científica estabelece com a sociedade. Trata-se de uma forma de perceber quais as necessidades prementes e quais problemas carecem de soluções. A extensão, portanto, torna o meio científico humano. A sociedade dialoga com a comunidade científica por meio do uso de serviços oferecidos, tecnologias e saberes científicos. Essa relação dialética dota sentido para a existência da comunidade científica (Egresso V M 05).

É a comunicação entre universidade e sociedade, que tem como objetivo promover a troca de saberes científicos e empíricos, de modo que ambos os conhecimentos se complementem (Egresso C K 16)

Aprendizado para além da sala de aula em projetos que possibilitam a atuação do acadêmico como o Pibid (Egresso C M 24).

Extensão visa proporcionar vivências com aquilo que é construído dentro de projetos de pesquisa nas instituições de ensino (Egresso V F 27).

É a comunicação entre universidade e sociedade, que tem como objetivo promover a troca de saberes científicos e espontâneos, de modo que ambos os conhecimentos se complementem sem que haja uma hierarquia, e realizando mudanças positivas para a sociedade (Egresso C V 28).

Entendo extensão, como ações realizadas pelas universidades e instituições para soluções de problemas que envolve a comunidade em que está inserida, abrangendo não só o público interno, mas principalmente o público externo (Egresso C A 32).

Tabela 9 – Ações do Curso de Pedagogia frente à Extensão

<b>Além de atividades teóricas e práticas, o curso ofereceu atividades de extensão?</b>		<b>Atuação em iniciativas e Programas comunitários?</b>	
Sim, com aproveitamento regularmente de conhecimentos para a integralização curricular	71,9%	Sim, em programas de extensão	46,9%

<sup>40</sup> O curso de Pedagogia desenvolverá a extensão por meio de: Programas (ações continuadas/permanentes em estreita relação com o ensino e a pesquisa, no intuito de estabelecer vínculos e compromissos com os processos educativos regional); Projetos (ações desencadeadas dos programas - formação continuada, assessoria pedagógica e técnica); Ações (ações eventuais de curta duração articuladas aos programas ou projetos - palestras, seminários, congressos, semanas acadêmicas, oficinas e demais eventos dessa natureza) (IFC, 2017, p. 80).



Sim, como perspectiva integralizadora do processo formativo	12,5%	Sim, em várias disciplinas	6,3%
Sim, mas sem aproveitamento de conhecimento para a integralização curricular	3,1%	Sim, em algumas disciplinas	12,5%
Sim, com aproveitamento de conhecimentos para integralização curricular, mas sem regulamentação	3,1%	Sim, em atividades de pesquisa/inic. científ	12,5%
Não ofereceu	9,4%	Não ofereceu	21,9%

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Eu participei do programa de extensão da brinquedoteca e do programa de iniciação à docência (pibid)<sup>41</sup> (Egresso C P 01).

O IFC Campus de Videira, enquanto fui aluna, desenvolveu vários projetos voltados ao interesse da comunidade, especialmente a grupos minoritários (Egresso V R 02).

Creio que o próprio estágio é uma forma de programa comunitário onde podemos trazer vivências do curso para as escolas e Instituições locais (Egresso C P 04).

Eu não me lembro muito bem, porque não tive como participar, mas, teve um curso de extensão sobre mobilidade urbana com a professora Raquel. Um outro para ensinar português a imigrantes haitianos....Esse dos haitianos era muito bom, tivemos umas colegas da pedagogia que eram bolsistas e elas vinham cheias de histórias deles, eles ensinavam francês e inglês, lembro que era um caldeirão de cultura (Egresso C J 10).

Lembro que teve alguns projetos que foram estendidos a comunidade acadêmica como também a comunidade externa à Instituição. Como encontro de danças, pinturas, costuras, entre outros. Curso de informática para idosos, crianças de vulnerabilidade social (Egresso V F 27).

As compreensões dos egressos sobre a função da extensão aproximam-se das ideias propostas por Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24), quando afirmam que deve ser vista como

[...] uma atividade acadêmica que pressupõe a integração entre a comunidade universitária e a sociedade, sob formas de programas, projetos, cursos, eventos, publicações entre outras. Enquanto uma função acadêmica da universidade, a extensão objetiva integrar ensino-pesquisa voltado para a prestação de serviços junto à comunidade. A extensão identifica as demandas sociais, promovendo o intercâmbio entre universidade e sociedade, gerando [...], benefícios para os dois lados.

<sup>41</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: acessado em: 23/05/2021.

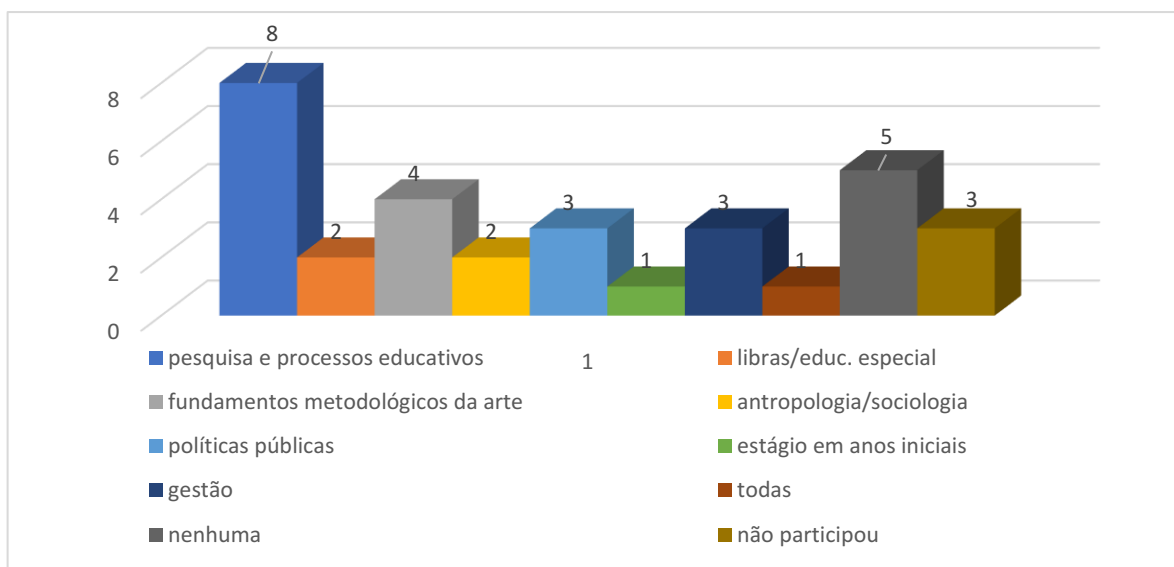
No entanto, a extensão não “[...] é a única responsável por colocar os alunos em contato com a sociedade” (SANTOS, ROCHA E PASSAGLIO, 2016, p. 24). Os projetos de extensão, no contexto das Instituições de Ensino Superior, possibilitam uma formação voltada para a cidadania, além do que proporcionam um amplo conhecimento direcionado para a sua atuação pedagógica. A socialização, propiciada pela participação na extensão, visa atender tanto as demandas sociais quanto as escolares, como afirmam os egressos. Suas compreensões acerca dos objetivos da extensão mostram que se apropriaram, ao menos teoricamente, das funções da extensão na instituição. As afirmações dos egressos vão ao encontro do que mostram Nunes e Silva (2011, p. 120), ao debater sobre a extensão universitária no ensino superior e a sociedade: “[...] uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade”.

Assim sendo, a extensão imprime “[...] sentido para a existência da comunidade científica [...]”, pois “[...] prioriza a superação das condições de desigualdades e exclusão existentes [...]” (NUNES; SILVA, 2011, p. 121); ou seja, ao se socializar por meio da participação em projetos de extensão, os egressos atuam em condições concretas de existência dos indivíduos e contribuem para dirimir os processos de desigualdade e exclusão propiciados pelas diferenças sociais. Também, ao reconhecer tais diferenças, permite-lhes o exercício da função docente numa perspectiva social e histórica nas comunidades escolares, assumindo “[...] o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos” (NUNES; SILVA, 2011, p. 121).

A socialização, efetivada por meio da extensão, disponibiliza experiências para reflexões acerca da práxis pedagógica. Nesse aspecto, Dubar (2005) contribui para a compreensão, ao mostrar que “[...] subjetivamente, o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável” (DUBAR, 2005, p. 97). Ou seja, participando dos projetos de extensão, os egressos constituem também conhecimentos que orientam suas práticas. Sendo assim, os egressos, que tiveram a oportunidade de vivenciar os aspectos relacionados ao conhecimento de ações comunitárias externas, por meio da extensão e considerando as relações entre teoria e prática, o fizeram, conforme Tabela 10 e Gráfico 18, com base na: participação em programas de extensão institucionais, 37,5%; por meio de disciplinas Pesquisa e Processos Educativos, Libras, Educação Especial, Sociologia, Antropologia, Políticas Públicas, Estágios Supervisionados e Gestão, 37,5%; por meio da participação em atividades de iniciação científicas, 9,4%.

Dentre os que não tiveram a oportunidade de vivenciar processos de socialização, por meio da extensão e não se lembram, são 12,5% dos egressos. Também, observamos que 44% dos egressos afirmam que os projetos desenvolvidos não eram socializados com o Curso, de acordo com o gráfico e a tabela abaixo.

Gráfico 18 – Disciplinas que articularam suas metodologias a projetos de Extensão



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Tabela 10 – Incentivo do curso em ações comunitárias socializadoras

Oportunidade de vivenciar os aspectos relacionados ao conhecimento de ações comunitárias externas?		Leitura e socialização dos relatórios durante o projeto de extensão	
Sim, em programa de extensão	37,5%	Sim, havia leituras e socialização	56%
Sim, em várias disciplinas	40,6%	Não acontecia	44%
Não, o curso não ofereceu oportunidade	9,4%		
Sim, em atividade de pesquisa (inic. Cient.)	9,4%		
Não lembro	3,1%		

*Fonte:* Elaborado pela autora a partir de questionário do Apêndice A.

Outro aspecto da socialização, ocorrido durante os processos formativos do egresso, que experienciou atividades de extensão, está associado à relação que ele faz entre extensão e a prática profissional. Seus relatos mostram em quais momentos tal relação aconteceu de modo mais específico:

Tanto na brinquedoteca como no Pibid, me agregou no meu currículo e na prática profissional as vivências experienciadas neste período que participei da extensão (Egresso C P 01).

Foi minha principal experiência antes de atuar na Educação e me situou quanto ao ambiente e a rotina (Egresso C R 08).

Somos inseridos numa determinada realidade (sala, ou turma) observamos essa realidade, vimos o que está dando certo ou não, traçamos um plano de ação (trabalho) e colocamos em prática, depois refletimos nossa ação. Penso que o trabalho e uma extensão da nossa formação inicial, é isso ou pelo menos devia ser (Egresso C J 10).

Já tinha passado por 2 estágios supervisionados quando fui bolsista de um projeto de apoio escolar, mas foi esta experiência a que mais contribuiu para que o “choque de realidade” ao assumir minha 1ª turma não fosse tão grande. Até hoje, embora atue em espaços não formais, utilizo estratégias que, naquele projeto, tive oportunidade de transpor para a prática, como estimular a autoavaliação da aprendizagem e fazer assembleias semanais para mediar conflitos, tratar de assuntos coletivos, etc (Egresso C F 17).

Não fiz parte do PIBID ou programa de extensão porque trabalhava o dia todo na educação já, fiz um cursinho que a faculdade ofereceu de curto prazo a nível de extensão (teatro). Mas eu acho muito importante compreender essa parte da extensão, do papel da universidade para a comunidade. Em relação a minha prática profissional eu relaciono com esse compromisso, a responsabilidade social que tenho enquanto professora para a formação dos alunos (Egresso C H 22).

Os relatos mostram a importância do desenvolvimento de programas destinados tanto à formação para o magistério quanto à socialização profissional em âmbito nacional e

local. Programas nacionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que oferecem bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais, para desenvolver atividades nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério, para além dos Estágios Supervisionados obrigatórios, visam antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula. A existência de brinquedotecas e Laboratórios de Pedagogia também se efetiva como importante ação, em que a extensão pode ser desenvolvida e a aproximação com a escola pode ser efetivada.

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária, nos processos formativos, “[...] é imprescindível [ao aluno] sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar” (BRASIL, 2000/2001). A extensão emerge, então, “[...] como mecanismo que leva o aluno a participar e a buscar ações e soluções para o contexto social e, diante deste contexto, atuar, experimentar, conhecer e conviver de forma cívica e responsável” (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 25).

A extensão, como processo formativo, cultural e científico deve viabilizar a articulação entre a instituição formadora e a sociedade em uma via de mão-dupla, “[...] com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico” (BRASIL, 2006. p. 21). Os conhecimentos, que foram apropriados nessa dialética, precisam ser submetidos à reflexão teórica. Os conhecimentos advindos da extensão, frutos da interface de saberes sistematizados, acadêmicos e populares também resultam do “[...] confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade” (BRASIL, 2006. p. 21). Assim, como sinalizaram os egressos, a extensão instrumentaliza a dialética entre teoria e prática; ademais, por meio da interdisciplinaridade, fomenta a visão integrada da sociedade.

## 6 CONCLUSÕES

Após feitas as análises do estudo sobre os processos formativos e a socialização profissional de egressos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – Campi Camboriú e Videira, entre os anos de 2010 a 2016, realizamos considerações acerca de sua tríade essencial: IFC, Curso de Pedagogia e Formação de professores. Desvendar alguns aspectos sobre o objeto em questão também foi desafiador devido aos caminhos que precisaram ser mudados por conta da pandemia da COVID-19. As análises efetivadas nesta escrita foram avolumadas pelas pesquisas bibliográficas e questionários respondidos pelos egressos. Conseqüentemente, para cumprir os objetivos pretendidos, revisitamos, por meio de uma abordagem histórica, a formação de professores no Brasil; ademais, conhecemos a formação de professores em Santa Catarina para, então, compreendermos a criação do curso de Pedagogia.

Desse modo, destacamos a formação de professores, bem como os movimentos políticos em torno da educação e do desenvolvimento econômico no Estado. Debates, também, a constituição do Curso de Pedagogia em Santa Catarina e os elementos que embasaram a sua criação no Estado, bem como nas instituições do ensino superior público UFSC e UDESC. A abordagem desse processo histórico da formação de professores, tanto no contexto nacional quanto estadual, foi necessária, pois, assim, caracterizamos a criação do Instituto Federal Catarinense e dos Cursos de Pedagogia dos campi Camboriú e Videira.

A partir dessas trajetórias, apresentadas pelos aportes históricos da formação de professores, questionamos se o curso de Pedagogia teria sido pensado em sua essência como “lócus” de formação de professores, pois, historicamente, sempre esteve presente em discussões e embates que relacionavam seus aspectos formativos ao campo da ciência, da pesquisa e não à formação docente, acreditando-se que tais processos formativos possibilitavam ao pedagogo melhores oportunidades de atuação profissional. No entanto, observamos que, diante das discussões que envolviam o assunto, havia entendimentos que sinalizavam um parecer favorável ao aspecto da formação docente.

Por conseguinte, percorremos os espaços constituídos por onde nosso objeto transitou: o campo educacional no IFC e seus campi, Camboriú e Videira. Mediante o exposto, o debate sobre os alicerces e elementos, que constituem o IFC e o Curso de Pedagogia, avolumou os processos de caracterização, cumprindo-se, assim, o objetivo de desenhar o perfil do egresso a partir de aspectos selecionados nos questionários por eles respondidos. Assim, foi preciso caracterizarmos o perfil dos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC Camboriú e

Videira, para, então, discutirmos os processos de socialização profissional desses agentes, considerando a inserção no campo educacional.

A interpretação propiciada pelas análises dos aspectos demonstrados nos gráficos e tabelas nos auxiliou com o desenho do perfil do egresso que se manifestou pelas características: 75% são do sexo feminino; o estado civil da totalidade dos participantes apontou que metade são solteiros e a outra metade, não; em sua maioria, a faixa etária encontra-se entre 20 a 40 anos; a maior parte advém do estado de Santa Catarina; a religião predominante é a Católica; a etnia predominante é a de Brancos, sendo um total de 66%; metade possui renda com até 3 salários-mínimos; quanto ao campo profissional, dos 32 egressos respondentes, 28 atuam no magistério e 25, em escolas públicas.

Observamos, por meio das análises, que o Curso de Pedagogia do IFC, por conta de seu currículo, contempla conhecimentos teóricos, científicos, culturais e práticos. As análises do perfil do egresso, a partir da triangulação efetivada pela tríade, processos formativos, IFC e egressos, evidenciaram aspectos que consolidam seus processos formativos.

A construção do presente estudo possibilitou analisar e compreender os desafios/fatores enfrentados pelos egressos frente à formação e à socialização profissional, os quais são fundamentados para a construção da percepção de si mesmos como agentes de transformação social. Diante do exposto, a partir das compreensões dos processos formativos propostos pelos cursos de Pedagogia dos campi Camboriú e Videira, analisamos seus elementos com base nas aproximações dos questionários respondidos pelos egressos com arguições estruturadas entre os aspectos sociais, políticos, culturais, assim como temas gerais e situações do cotidiano; aspectos relacionados à teoria e prática; metodologias de ensino e pesquisa. Debater esses fatores foi necessário para que pudéssemos discorrer sobre os processos formativos e a socialização profissional do egresso do Curso de Pedagogia do IFC, em que foi possível evidenciar como ocorreu o processo formativo, quanto apontou a socialização profissional desses egressos, efetivada pela relação com suas práticas profissionais.

Para a socialização profissional compreendida por meio dos relatos dos egressos, evidenciamos “[...] um processo biográfico de incorporações sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência” (DUBAR, 2005, p. 93-94). Diante dos relatos, consideramos que ocorreu a compreensão, por parte dos egressos, do modo como o processo de socialização se configura no campo educacional e, mais especificamente, na escola onde o agente atua: que ela acontece por efeito de construção do ser social e de sua identidade, por meio de múltiplas negociações com o seu entorno, de forma que a realidade social é uma

construção social negociada e forjada com/por outros agentes que habitam o mesmo espaço social. Logo, diante do debate estabelecido, destacamos que o traço por excelência observado vai ao encontro do engajamento mais amplo, bem como das ações educativas que contemplaram os processos formativos e a socialização profissional, propiciada pela tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

As declarações dos egressos sobre a forma como o curso proporcionou atividades relacionadas ao ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento das metodologias para ministrar as disciplinas, assim se revelou: pesquisa despontou como promotora da iniciação científica; houve incentivo à participação em cursos e eventos de caráter científico, bem como as atividades de extensão e o envolvimento com programas comunitários contribuíram para a sua formação por meio da relação estabelecida entre projetos de extensão com a prática profissional; evidenciou tanto como ocorreu o processo formativo quanto apontou a socialização profissional desses egressos, proporcionada pela relação com suas práticas profissionais. Logo, os processos de formação e de socialização profissional integraram-se aos processos formativos desde o início do curso; ou seja, a relação dos egressos com o corpo docente e com a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, permitiu a inserção no campo educacional de forma sólida e crítica. Revelou-se, pelas análises, a pouca viabilização entre os agentes do campo e os aspectos dos processos formativos relacionados à pesquisa. Porém, observamos que, mesmo não estando em condições favoráveis aos estudos, os egressos demonstraram ter compreendido as concepções que envolvem a pesquisa. As manifestações nas falas dos egressos deixam explícita a evidência de que as concepções que envolvem os processos de pesquisa foram por eles apropriadas. Conseqüentemente a isso, propiciados pelos percursos da pesquisa, observamos, sobre as percepções dos projetos de extensão, que os egressos demonstraram apropriação quanto aos seus objetivos, ao menos teoricamente, das funções da extensão na instituição. Dessa forma, como sinalizaram os egressos, a extensão instrumentaliza a dialética entre teoria e prática; ademais, por meio da interdisciplinaridade, fomenta a visão integrada da sociedade.

A ideia de socialização profissional é uma forma objetiva e subjetiva da profissão; ela necessita da conversão, ao menos em parte, da configuração da cultura do grupo de origem que permite a invenção de novas práticas: se não há negação ou renúncia, não se pode definir as estruturas objetivas como produtoras do *habitus* profissional, concretizado pelos processos formativos e pela socialização profissional de modo sincrônico. Essa “conversão” estabelece uma distinção entre os que possuem e os que não possuíam o direito de estar ligados ao “corpo profissional”. A ideia de identidade dupla é importante porque deve ser analisada de uma



maneira heterogênea nas condições objetivas e definidas das trajetórias dos agentes pelos campos sociais, cultura de origem, sistema escolar, universo profissional, dentre outras questões.

Para que ocorra a socialização profissional, há a necessidade de uma dupla redução: a primeira redução relaciona-se à perspectiva específica de reduzir as especialidades das condições objetivas no sentido de limitar as incorporações e as interiorizações da disposição única da cultura de origem; a outra está na necessidade de reduzir os mecanismos de exteriorização das disposições subjetivas dos agentes; ou seja, aquelas que estão vinculadas à percepção e à visão do campo social, operada pelo *habitus*, a orientação e a previsão necessária para gerar novas práticas. Implica relação necessária entre: posição/disposição; visão/previsão, operada pelo *habitus*, que tende a se perpetuar de acordo com as determinações internas.

Os egressos do curso de Pedagogia dos *campi* do IFC socializaram-se incorporando valores, normas e disposição que fizeram com que eles se identificassem com o corpo profissional. Isso exige que eles se relacionem com uma determinada posição, permitindo a identificação com as disposições que a ela estão associadas: professores da educação básica capazes de responder às exigências do campo, pois incorporaram os princípios que regem o campo, bem como utilizam estratégias e normas legítimas no interior desse campo, estruturado previamente, considerando suas disposições subjetivas. Tais afirmações se manifestam pela compreensão do que é o ensino, a pesquisa – percebida como acadêmica, de princípio formativo - e a extensão.

Os processos formativos e a socialização profissional do IFC concederam legitimidade social ao egresso, posicionando-os no lugar social específico: o exercício do magistério na educação básica; atribuindo-lhes um estado reconhecido e incorporado por meio da eficácia simbólica, contida nos ritos sociais solenes e públicos, tais como a formatura e as experiências que vivenciaram nos espaços de ensino, de pesquisa e extensão, como estudantes do IFC. Os processos formativos e a socialização profissional também exigiram que os egressos combinassem qualidades, ao desempenhar o magistério, de forma que fossem diferenciados dos demais profissionais, por exemplo, o ensino com pesquisa, efetivado pela disciplina de Pesquisa e Processos Educativos, que transversaliza o curso. Esse diferencial pode ser considerado pela necessidade do olhar criterioso para a sociedade, de modo mais amplo, o que possibilitou um estado de solidariedade à identidade coletiva da profissão, que o precede no tempo, de maneira que o ultrapassará e a ele será superior em todos os aspectos.

Logo, deduzimos que, ainda que as antinomias entre tradição herdada, isto é, as características objetivas reveladas no perfil do egresso e a “livre” escolha pela formação e

profissão, ocorreram pelos processos formativos vivenciados no IFC e pela socialização profissional proporcionada pela entrada no campo educacional para a prática da profissão, pois 28 estão exercendo o magistério e 2 egressos atuam na área, mas fora de sala de aula.

Assim sendo, observamos que ocorreu a adesão ao grupo profissional e ao campo educacional para o qual os egressos do IFC – campus Camboriú e Videira – foram preparados. Consideramos que o grupo profissional tem agido sobre os egressos com suas crenças e práticas sociais, a partir do exterior, imprimindo-lhes formas de pensar e de agir profissionalmente, ou seja, interiorizando distintas socializações profissionais. Essa socialização não ocorre de forma passiva: causa modificações efetivadas pelos processos formativos vivenciados no ensino, na pesquisa e na extensão, assim como pelo espaço proporcionado a essa formação. Com base no Instituto Federal Catarinense, discorremos sobre o espaço de formação docente, que foi proporcionado por aspectos pertencentes ao seu perfil. Dentre os elementos proferidos ao IFC, destacamos, por meio de seu cenário, a verticalização da Educação Básica com o Ensino Superior, a partir da legislação de 2008, além dos apontamentos das ofertas para cursos de licenciaturas, assim como sua democratização de acesso à educação superior no interior do estado de Santa Catarina; e, nesse caso em particular, a democratização do acesso à formação de professores.

Como resultantes dessa política, destacamos a implantação do Curso de Pedagogia no IFC, sua implementação e início das atividades, nos campi Camboriú e Videira. Em vista disso, discorremos sobre as perspectivas de currículo para a formação de professores, fundamentada em suas constituições históricas; sua dimensão global, pois, nos currículos compostos nos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, constatamos a articulação entre as propostas e as concepções pedagógicas. Também, constatamos aproximações entre os cursos de Pedagogia de Camboriú e Videira, no que se refere aos componentes curriculares oferecidos, inclusive, entre os PPCs desses campi, tornando-se evidente seu compromisso com a finalidade de formar professores para a atuação no magistério.

Acionamos, nestas considerações acerca do estudo, ideias que permitiram relacionar posições atuais e passadas (individuais/grupais); ou seja, os processos formativos e a socialização profissional efetivada pela reprodução das posições relativas e das disposições a elas vinculadas, dos egressos do Curso de Pedagogia do IFC – campi Camboriú e Videira. Sendo assim, observamos que os processos formativos e a socialização profissional orientaram os egressos para o exercício do magistério, essencialmente na escola pública. As relações entre currículo, corpo docente e discente foram fortalecidas em seu desenvolvimento profissional, o

que nos propiciou a constatação de que, diante disso, os egressos consideram-se habilitados para o exercício do magistério e preparados para os contextos amplos do campo educacional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leticia Carneiro. **O curso de pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) .— Faculdade Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88321>. Acesso em: 15 nov. 2019.

APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 2. ed. Nova York: Routledge, 1990.

APPLE, M. W. **Official knowledge**. Nova York: Routledge, 1993.

ARAÚJO R.M.B.; NUNES C.M.F.; LUCINDO N.I. Um estudo com egressos do curso de pedagogia: avaliando a formação inicial. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/618>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 31. ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibeles. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtDfKQ/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**. Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; Catani, A. (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 45 -72.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. p.59-73.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 46-86.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis: UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p 17-58

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. Tradução de Suzana Cardoso e Cécile Raud-Mattedi. **Política & Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 15-58, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930/1697>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. S.A., 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014b.

BRANDT, A. G. **Professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de pedagogia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205635>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense-Campus Rio do Sul**. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129669>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Censo da educação superior: notas estatísticas - 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL – Ministério da Educação. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. Porto Alegre: UFRGS. Brasília, DF, 2006.

BRASIL – Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, Edição Atualizada, 2000/2001.

BRASIL – Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, nº 11, 1963. p. 59-65.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 02 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.849 de 12 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L3849.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3849.htm). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas técnicas Federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L4759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4759.htm). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20A%20Faculdade%20Nacional%20de,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20que%20o%20ensino%20superior,isolados%20pelos%20respectivos%20regulamentos%2C%20observados>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/licenciatura_05.pdf). Acesso em: 22 fev. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 21 dez.2013.

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

CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMBI, Francisco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARMINATI, Celso João. Lideranças políticas e religiosas e a fundação da faculdade catarinense de filosofia *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Vitória. **Anais [...]**, UFES, 2012. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/1145.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1145.doc). Acesso em: 05 maio 2020.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. **Anais [...]**, Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/universidade-extensao-universitaria-e-producao-de-conhecimentos-emancipadores1>. Acesso em: 22 maio 2021.

CATANI, Afrânio Mendes. **Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

DAROS, Maria das Dores; VALLE, Ione Ribeiro; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Pesquisa e planejamento educacional nos anos 1960 em Santa Catarina: desenho de um projeto escolar meritocrático. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 42, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2161/1978>. Acesso em: 05 nov. 2020.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. *In*: DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho (org.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, p. 15-22, 2012.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Medida provisória, nº 919, de 30 de janeiro de 2020**. Publicado em: 31/01/2020 – Educação: 22 – Seção: 1 – página: 1 – Órgão: Atos do Poder Executivo MEDIDA PROVISÓRIA, nº 919, de 30 de janeiro de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/medida-provisoria-n-919-de-30-de-janeiro-de-2020-240924899>. Acesso em: 05 nov. 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación: arquitectónica**. Madri: Trotta, 2009.

DUTRA, Alzira Hessmann; PEREIRA, Luzete Adelaide; AURAS, Marli. O avanço progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. **Cadernos do CED**, Florianópolis, ano 1, 1984.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2005. p.133-168. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Escobar.rtf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969**. Dispõe sobre o sistema estadual de ensino de Santa Catarina. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1969/4394\\_1969\\_Lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1969/4394_1969_Lei.html). Acesso em: 27 maio 2021.



EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP/ Cidade Futura, 2002.

FERREIRA, Liliana. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.] v. 91, n. 227, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2842/2577>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FILHO, Geraldo I.; SANTOS, Maria de Lurdes Leal dos. Luzes na formação docente humanista: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino. *In: Semana de Educação: educar e aprender: formação, percursos e projetos*, 4. São Paulo, **Anais [...]**, 2006.

FISKE, J. **Reading the popular**. Boston: Unwin and Hyman, 1989.

FLEIG, Maria Talita; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Processos formativos para a docência: o que dizem os estudantes de Pedagogia de uma IES pública? **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 3-21, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/25693/15727>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FLEURI, M.R. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, mai./ago., p.16-35. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, São Paulo, jan.-abr. 1999. Disponível em: [https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf). Acesso em: 09 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8.; *CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS*, 3. **Anais [...]**, EDUCERE, p. 3862-3875, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164\\_885.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf). Acesso em: 17 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: . Acesso em: 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, C, Antônio. **Todos os métodos de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008.

GIMENO, Rubén Martín; CALLEJO, Carlos Miguel Bruquetas. La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, v. 7, n. 2, p. 373-394, 2014. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8777>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. *In*: REYNOLDS, M. C. **Knowledge base for beginning teacher**. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 23-34.

GUSTSACK, Felipe; SCHAEFER, Sérgio. A falácia da neutralidade na pesquisa e na educação. **Reflexão e ação**, v. 26, n. 2, p. 203-213, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8741/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação – São Paulo – século XIX**. São Paulo: Plêiade, 1999.

HIRST, Paul H. O que é ensinar. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, 2001.

HOEPERS, Idorlene da Silva. **Traduções da política de Ensino Superior no contexto da prática em Institutos Superiores de Educação Profissional do Brasil e de Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. UNIVALI. Itajaí, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base cartográfica vetorial contínua do Brasil ao milionésimo - BCIM**. Ver. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Camboriú. **Regulamento da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos e Trabalho de Curso –TC (2017)**. Camboriú: IFC, 2017c.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Licenciatura em pedagogia**. Videira: IFC, 2017.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023**. Reitoria do IFC, jun. 2019, Blumenau.

IFC - Instituto Federal Catarinense. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019/2013**. Camboriú: IFC, 2019. Disponível em: [https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI\\_2019-2023\\_VERSO\\_FINAL\\_07.06.2019\\_-\\_ps\\_Consuper.pdf](https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Resolução 024/2010, de 09 de setembro de 2010**. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2014/07/RESOLU%c3%87%c3%83O-AD-REFERENDUM-024-2010-Projeto-cria-curso-superior-pedag-Camboriu.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Camboriú. **Histórico**. Camboriú, [2017b]. Disponível em: <https://goo.gl/xffyz7>. Acesso em: 18 set. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Videira. **Conheça o Campus**. Videira, [2018a]. Disponível em: <https://goo.gl/jHHqww>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Videira. **Fotos do Campus**. Videira, [2018b]. Disponível em: <https://goo.gl/nKZLa2>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - Campus Camboriú**. Camboriú: IFC, 2011.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Videira**. Videira: IFC, 2012.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Videira**. Videira: IFC, 2017a.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Camboriú**. Camboriú: IFC, 2017b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília, DF: IPEA 2010. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 65, p. 52-63, set. 2005.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34151>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Papirus, n. 99, p. 5-15, nov. 1996. Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/780>. Acesso em: 13 jan. 2021.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, p. 81-109. maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2019.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, p.81-109, n. 125, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MARQUES, Flávia Rodrigues Pereira; DE LIMA, Michele Sousa. Formação de professores: uma análise dos egressos do curso de pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UNIATENEU). **Revista Educação & Ensino**, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0434.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros (org.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MARTINS, Francini Scheid. **Quando os “degradados” se tornam “favoritos”**: Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122701>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MELO, M. R. M.; VALLE R. I. Socialização e socialização profissional: interface entre negociar e forjar outro ser. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 79-102, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2176>. Acesso em: 20 jan. 2021. MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **Silvio Coelho dos Santos, um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) – SC**: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92030>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; LUCA, Anelise Grunfeld de. Experiências de estágio supervisionado obrigatório realizadas no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense–Campus Araquari. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 7502, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7502/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MELO, R. M. M. “**Não sei se valeu a pena ter sido professor, mas foi uma vida**”: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1960). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129377>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.  
Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 set. 2020.

MIRANDA, C. L.; LISBÔA, J. C. F.; REZENDE, D. B. A Licenciatura por acaso: motivações para o ingresso em um curso de Licenciatura e Bacharelado em Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10, 2015. Águas de Lindóia, São Paulo. **Anais**. 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0488-1.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MONTEIRO, José M. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MORETTI, Serenito A. **Movimento Estudantil em Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 1984.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, N, G, M. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1450/1189>. Acesso em: 11 mar. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2. ed., 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor*. Porto: Porto, p. 13-34, 1995.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; CRUZ SILVA, Maria Batista da. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/60/89>. Acesso em: 13 jan. 2021.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia–IFETS. **Revista Retta**, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otrant.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto, 1996.

PEREIRA, T, A, E. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337> . Acesso em: 06 out. 2020.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? *In*: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, Arlene M. (org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 117-132.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

PINTO, B, Neuza. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 2 - n.3, p. 43-57 - jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3499/3415>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-707, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6rGR3vyPbRJVkFdT8Jj4CWf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2015/IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

PREFEITURA DE VIDEIRA. **Mapa de Videira**. Prefeitura de Videira, 2020. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-videira.html> . Acesso em: 21 out. 2020.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. **Anais [...]**, p. 6167-6176. Disponível

em: <https://docplayer.com.br/11509452-A-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio-resumo.html>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, Márcia Terezinha de Borja. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78282>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RIGHES, Antônio Carlos Minussi; SARTURI, Rosane Carneiro. Concepção histórica dos institutos federais de educação ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55926/751375151646>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 05 nov. 2020.

RUIZ, I. A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. **Ministério da Educação**, mai. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf?>. Acesso em: 01 out. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Decreto-Lei nº 3.191 de 06 de maio de 1963. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Disponível em: [http://leis.ale.sc.gov.br/html/1963/3191\\_1963\\_Lei.html](http://leis.ale.sc.gov.br/html/1963/3191_1963_Lei.html). Acesso em: 23 out. 2020.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Cultura. Consultoria Geral do Estado. **Ementário da legislação do ensino do Estado de Santa Catarina 1835-1979**. Florianópolis, 1980.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Um esquema para a educação em Santa Catarina**. Florianópolis: Empreendimentos Educacionais, 1970.

SANTOS, Sydione. **Processos formativos e reflexivos**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2218?show=full>. Acesso em: 01 out. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. *In*: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

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

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.14, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2020.

SCARTEZINI, Natália. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos do Campo, revista de Ciências Sociais**. n. 14 e 15. (2010/2011). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SCHÄFFER, Margareth. “Entre-lugares” da cultura: diversidade ou diferença? **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55813/33911>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316/7647>. Acesso em: 09 set. 2020.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_formacao\\_professores.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf). Acesso em: 09 jul. 2020.



SILVA, Carmem Silvia Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, T. D.; CORDOBA, P. F. ; GERHARDT, E. T. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOPELSA; Ortenila; RIOS, Monica Piccione; GAZZÓLA, Lucivani. A concepção dos egressos do Curso de Pedagogia: uma contribuição para a gestão. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2*, São Paulo, **Anais [...]**, ANPAE, 2012. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0434.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reesp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2020.

TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In: Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 215- 233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIVE, Gladys Mary; DALLABRIDA, Norberto. A faculdade de educação nos anos 60: releitura da “idade de ouro”. **PerCursos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 91-106, out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1460/1233>. Acesso em: 09 set. 2020.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: Das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! *In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar; DAROS, Maria das Dores. Educação Escolar e justiça social*. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010. p. 139-169.

VALLE, R. Ione. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG**. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AA2H3A>. Acesso em: 15 fev. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 87-98, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos**: indicadores na visão de egressos. 2010. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em:  
<http://repositorio.pucrs.br/>  
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2803/1/000430601-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão – representações sobre a institucionalização da formação docente do século XIX. *In*: STEFHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/IFC

Camboriú, semestre de 2020/1

Prezados/as colegas, Professoras e Professores, egressos do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú e Videira. Estamos honradas em contar com sua participação na realização desta pesquisa, intitulada, “Processos Formativos no Instituto Federal Catarinense (IFC): a socialização profissional de egressos do Curso de Pedagogia”. Solicitamos sua colaboração (e muita paciência) no preenchimento deste questionário, que procura abranger diferentes dimensões de sua trajetória escolar, de sua carreira profissional e de sua experiência pedagógica. Você não precisa limitar-se aos espaços previstos, podendo desenvolver suas considerações e relatar fatos não contemplados neste questionário. Sua contribuição no preenchimento é de suma importância, pois por meio dela analisaremos os processos formativos e a socialização profissional dos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC e, nesse sentido, colaborarão para fortalecer os processos formativos empreendidos por essa instituição em busca da qualidade social referenciada. Certos de poder contar com seu apoio, sua pronta colaboração e, sobretudo, com a sutileza de sua memória e experiências, agradecemos e nos colocamos à disposição para todos os esclarecimentos necessários.

### 1 – DADOS PESSOAIS:

Sexo: F ( ) M ( )	Ano de nascimento:	Cidade:	Estado:
Religião:		Origem étnica/racial:	
Estado civil:	Número de filhos:	Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos:	
Grau de instrução de seu cônjuge:		Profissão:	
Grau de instrução de seu pai:		Profissão:	
Grau de instrução de sua mãe:		Profissão:	
Onde você mora hoje? ( ) Casa própria ( ) Casa alugada ( ) Casa de parente ( ) Casa de amigos ( ) Outros Qual cidade?			
Em que ano ingressou no Curso de Pedagogia?		Em qual campus do Instituto Federal? ( ) Camboriú ( ) Videira	
Etapa da Educação Básica que atuou no início da carreira? Ed. Infantil ( ) Fundamental I ( )		Qual série? Qual cidade?	

### 2 – TRAJETÓRIA ESCOLAR:

Frequentou o Ensino Médio em escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Maior parte pública ( ) Maior parte privada	
Principal turno que frequentou: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno	
Reprovou em alguma série do Ensino Médio? ( ) Sim ( ) Não Qual(is) série(s):	
Ano em que concluiu o ensino médio:	Escola e cidade:
Fez algum curso outro curso além do Ensino Médio? ( ) Sim ( ) Não Qual(is):	

Ano de conclusão desse curso?	Escola e cidade:
Fez Magistério? Sim ( ) Não ( )	( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno
Fez supletivo? ( ) Sim ( ) Não	( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
Fez cursinho pré-vestibular? ( ) Sim ( ) Não	( ) Público ( ) Privado
Enfrentou dificuldades para estudar? ( ) Sim ( ) Não Quais?	
Fez algum curso superior além do Curso de Pedagogia? ( ) Sim ( ) Não	
Qual curso?	Onde fez o curso?
Por qual dispositivo você entrou no Curso de Pedagogia do IFC? ENEM ( ) SISU ( ) Vaga remanescente ( ) Retorno de Graduado ( ) Transferência Interna ( ) Transferência Externa ( )	

Seus pais participaram desta escolha? ( ) Sim ( ) Não Como?		
Alguém mais influenciou sua escolha? ( ) Sim ( ) Não	Quem?	Como?
Seus pais participaram da sua formação profissional? ( ) Sim ( ) Não ( ) Em Parte		Como e por quê?
Cite ao menos cinco razões que podem te fazer permanecer no magistério:		
1ª		
2ª		
3ª		
4ª		
5ª		
Cite ao menos cinco razões que podem te fazer abandonar o magistério:		
1ª		
2ª		
3ª		
4ª		
5ª		
Fez curso de pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não	Qual curso?	Qual instituição? Pública ( ) Privada ( )
Se não, pretende fazer? ( ) Sim ( ) Não Qual?	Qual instituição? Pública ( ) Privada ( )	
Você já trabalhava quando fazia seu primeiro curso superior? ( ) sim ( ) não Onde?		
Teve que trabalhar para conseguir fazer o curso superior? ( ) sim ( ) não Onde?		
Você trabalhou em alguma escola antes de concluir seu curso superior? ( ) sim ( ) não		Onde e qual escola? ( ) pública ( ) privada

Você pode descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):

### 3 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROCESSOS FORMATIVOS

Quando ingressou no curso, o PPC foi apresentado a você? ( ) sim ( ) não	Se sim, de que forma?
A cada nova disciplina o plano de ensino era trabalhado? ( ) sim ( ) não	Se sim, de que forma?
Para você, em que medida as orientações contidas nos planos de ensino foram relevantes no decorrer do curso? ( ) Foram relevantes ( ) mediantemente relevantes ( ) pouco relevantes ( ) não foram relevantes Porquê?	
Como você entende os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores, quanto à adequação aos objetivos do curso? ( ) adequados ( ) parcialmente adequados ( ) pouco adequados ( ) inadequados Porquê?	
Que metodologia de ensino a maioria dos professores utilizou, predominantemente, no decorrer do curso? ( ) aulas expositivas ( ) aulas expositivas, com participação dos estudantes ( ) aulas práticas ( ) trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula ( ) outras Qual/Quais?	
Hoje, você entende a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes de ensino (laboratórios de formação) de que forma? ( ) adequada ( ) razoavelmente adequada ( ) pouco adequada ( ) inadequada Porquê?	
Como você entende o nível de exigência do curso? ( ) deveria ter exigido mais de mim ( ) houve exigências na medida certa ( ) deveria ter exigido um pouco menos de mim Porquê?	
Para você, o Curso de Pedagogia teve qual contribuição? Numere de 1 a 5 na ordem de relevância ( ) A obtenção de um diploma de nível superior ( ) A apropriação de cultura geral ( ) A formação profissional ( ) A apropriação de formação teórica ( ) Melhores perspectivas de adquirir bens materiais e simbólicos	
Que instrumento de avaliação presencial a maioria dos seus professores adotaram predominantemente? Numere de 1 a 5 na ordem de relevância. ( ) provas escritas discursivas ( ) testes objetivos ( ) trabalhos de grupo ( ) trabalhos individuais ( ) provas práticas	
<b>ÂMBITO DA PESQUISA</b>	
O que você entende por pesquisa?	

Seu curso apoiou a participação dos estudantes em eventos de caráter científico (congressos, encontros, seminários, semanas acadêmicas)
<input type="checkbox"/> Sim, sem restrições, com recurso financeiro <input type="checkbox"/> Sim, sem restrições, mas com recurso financeiro somente para os que apresentavam trabalhos <input type="checkbox"/> Sim, mas sem recurso financeiro <input type="checkbox"/> Sim, mas apenas quando a participação se dava por iniciativa da própria IES <input type="checkbox"/> Não estimulava os alunos em nenhum momento De quantos você participou? Como eles contribuíram para seu processo formativo e sua prática profissional?
Durante seu Curso de Pedagogia você foi solicitado(a) a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?
<input type="checkbox"/> sim, em todas as disciplinas <input type="checkbox"/> sim, na maior parte das disciplinas <input type="checkbox"/> sim, em poucas disciplinas <input type="checkbox"/> não, em nenhuma disciplina Você poderia descrevê-las aqui?
O curso ofereceu, além das atividades teóricas e práticas, os programas indicados: <b>Iniciação científica.</b>
<input type="checkbox"/> Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular. <input type="checkbox"/> Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação. <input type="checkbox"/> Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular. <input type="checkbox"/> Não ofereceu.
Dos itens abaixo, qual você participou durante seu curso?
<input type="checkbox"/> Pesquisa independente <input type="checkbox"/> Pesquisa supervisionada por professor <input type="checkbox"/> não participei por não ter interesse <input type="checkbox"/> não tive oportunidade de participar <input type="checkbox"/> Projetos de professores
Os professores das disciplinas do Curso de Pedagogia liberavam de suas aulas para participar de eventos científicos que ocorriam na Instituição?
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> apenas alguns
Para você, durante o curso, qual disciplina articulou mais suas metodologias a pesquisa?
Durante seu curso, o IFC promoveu eventos científicos?
<input type="checkbox"/> sim, 1 vez ao ano <input type="checkbox"/> sim, 1 a 2 vezes ao ano <input type="checkbox"/> sim, 2 a 3 vezes ao ano <input type="checkbox"/> não promoveu
<b>ÂMBITO DO ENSINO</b>
O que você entende por ensino?
Indique se você consegue fazer alguma relação entre os conhecimentos que você teve no seu curso com os aspectos especificados nas duas próximas questões:
<b>Aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira</b>
<input type="checkbox"/> sim, em todas as atividades do curso <input type="checkbox"/> Sim, no ensino de várias disciplinas. <input type="checkbox"/> Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas. <input type="checkbox"/> Não articula. <input type="checkbox"/> Não sei informar.
Quais disciplinas propiciaram essa articulação?
<b>Temas gerais e situações do cotidiano.</b>
<input type="checkbox"/> Sim, em todas as atividades do curso. <input type="checkbox"/> Sim, no ensino de várias disciplinas. <input type="checkbox"/> Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas. <input type="checkbox"/> Não articula. <input type="checkbox"/> Não sei informar
Quais disciplinas propiciaram essa articulação?

<p>O curso ofereceu oportunidade de vivenciar os aspectos relacionados ao conhecimento de ações comunitárias internas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, em programa de extensão. <input type="checkbox"/> Sim, em várias disciplinas.  <input type="checkbox"/> Sim, em algumas disciplinas. <input type="checkbox"/> Sim, em atividade de pesquisa (iniciação científica).  <input type="checkbox"/> Não, o curso não oferece/ofereceu oportunidade.</p>
<p>Os recursos didáticos oferecidos pelo IFC foram suficientes para o número de estudantes?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não  Justifique sua resposta?</p>
<p>Com que frequência você utilizava a bibliotecas do IFC?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca a utilizei. <input type="checkbox"/> Utilizava raramente. <input type="checkbox"/> Utilizava frequentemente.  <input type="checkbox"/> Utilizava diariamente  Porque?</p>
<p>Com relação aos livros mais usados no seu curso, o número de exemplares disponíveis na biblioteca atendia ao alunado?</p> <p><input type="checkbox"/> Atendia plenamente. <input type="checkbox"/> Atendia razoavelmente. <input type="checkbox"/> Atendia precariamente.  <input type="checkbox"/> Não atende  Porque?</p>
<p>Seus professores demonstravam domínio teórico e metodológico nas disciplinas ministradas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, todos <input type="checkbox"/> sim, a maior parte deles <input type="checkbox"/> sim, pouco deles <input type="checkbox"/> não, nenhum deles</p>
<p><b>ÂMBITO DA EXTENSÃO</b></p>
<p>O que você entende por extensão?</p>
<p>O curso ofereceu além das atividades teóricas e práticas, atividades de extensão?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular.  <input type="checkbox"/> Sim, com aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular, mas sem regulamentação.  <input type="checkbox"/> Sim, mas sem aproveitamento de conhecimentos para a integralização curricular.  <input type="checkbox"/> Não oferece.  <input type="checkbox"/> Sim, como perspectiva integradora do processo formativo.</p>
<p>Houve atuação em iniciativas e programas comunitários.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, em programa de extensão.  <input type="checkbox"/> Sim, em várias disciplinas.  <input type="checkbox"/> Sim, em algumas disciplinas.  <input type="checkbox"/> Sim, em atividade de pesquisa (iniciação científica).  <input type="checkbox"/> Não, o curso (não ofereceu) oportunidade.  Exemplifique:</p>
<p>Para você, durante o curso, qual disciplina articulou mais suas metodologias com projetos de extensão?</p> <p>Porquê?</p>
<p>O curso ofereceu oportunidade de vivenciar os aspectos relacionados ao conhecimento de ações comunitárias externas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, em programa de extensão. <input type="checkbox"/> Sim, em várias disciplinas.  <input type="checkbox"/> Sim, em algumas disciplinas. <input type="checkbox"/> Sim, em atividade de pesquisa (iniciação científica).  <input type="checkbox"/> Não, o curso não oferece/ofereceu oportunidade.</p>

No seu curso, durante o projeto de extensão, os relatórios eram socializados com os alunos? ( ) sim ( ) não Como era feita essa socialização?
Como você articula sua experiência na extensão com sua prática profissional?
<b>ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>
Você consegue relacionar os conteúdos da matriz curricular do seu curso com sua prática profissional? Exemplifique:
De que forma a articulação da equipe pedagógica aconteceu durante sua formação? ( ) Bem articulada ( ) razoavelmente articulada ( ) pouco articulada ( ) desarticulada Por quê?
De que forma a interação entre alunos, professores e equipe técnica pedagógica ocorreu ao longo do curso? ( ) adequada ( ) razoavelmente adequada ( ) pouco adequada ( ) inadequada Por quê?
Que disciplinas contribuíram para sua formação no âmbito da prática profissional?  Por quê?
Para você, a formação continuada contribui para sua formação profissional? ( ) sim ( ) não ( ) muito pouco Comente:
No seu ambiente de trabalho, em quais momentos são proporcionados encontros para discutir planejamento entre professores? ( ) intervalo (recreio) ( ) encontros periódicos de estudos ( ) raramente há encontros ( ) apenas nas semanas pedagógicas estipuladas pelo calendário escolar Comente sobre:

#### 4 – CARREIRA PROFISSIONAL:

Ano do ingresso na docência:	Tipo de instituição: Pública ( ) Privada ( ) ONG ( )	Função:		
Atuou ou atua como professor substituto? ( ) Sim ( ) Não	Nível:	Quanto tempo?		
Disciplinas:				
Escolas:				
Atuou em escola particular? ( ) Sim ( ) Não	Nível:	Quanto tempo?		
Qual a turma dos anos iniciais?				
Descreva abaixo detalhes de sua carreira profissional:				
	Quanto tempo?	Escolas	Séries	Disciplinas



Educação Infantil				
Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano)				
Função pedagógica (orientação/supervisão/administração)				
Você exerceu alguma função de direção na escola? ( ) Sim ( ) Não Qual?		Você exerceu alguma função na escola que precisava ser exercida fora de sala de aula? Quais?		
Quanto tempo?		Escolas:		
Você exerceu alguma função nas esferas administrativas? (Secretaria de Educação) ( ) Sim ( ) Não		Qual(is):		
Quanto tempo?		Onde?		
Você atuou ou atua no ensino superior? ( ) Sim ( ) Não		Cursos:		
Quanto tempo?		Instituições:		
Quais disciplinas:				
Você gostaria de ter exercido outra profissão? ( ) Sim ( ) Não		Qual?		
Por quê?				
Você é filiado a alguma associação (religiosa, comunitária, etc), sindicato ou partido político? ( ) Sim ( ) Não				
Qual(is)?				
Você já recebeu algum título honorífico ou premiações durante seu percurso profissional? ( ) Sim ( ) Não				
Qual(is)?				
Você pode escrever aqui aspectos positivos e/ou negativos que marcaram o início ou o decorrer da sua carreira profissional que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas...):				

O que você entende por socialização profissional?			
Na sua socialização profissional quais foram os aspectos mais gratificantes e mais lamentáveis?			
Quais características você considera que um bom professor deve ter:			
Como um professor se torna competente? Enumere de 1 a 8 em ordem de relevância.			
	Graças ao curso de formação inicial		Graças aos cursos de capacitação
	Graças à experiência em sala de aula		Graças ao seu esforço pessoal
	Graças às trocas com os colegas		Graças aos recursos didáticos
	Graças ao esforço dos dirigentes		Graças às novas tecnologias
Outros:			
Quais as contribuições da coordenação pedagógica para seu processo de socialização profissional? Escreva sobre elas.			
Quais as contribuições da gestão escolar para seu processo de socialização profissional? Escreva sobre elas.			
Quais as contribuições da equipe administrativa da escola para sua socialização profissional? Escreva sobre elas.			
Quais as contribuições dos seus colegas professores para sua socialização profissional? Escreva sobre elas.			
Como o seu processo de socialização profissional contribui para o sucesso escolar de seus alunos?			
Como o seu processo de socialização profissional contribui para o fracasso escolar de seus alunos?			
Como seu processo de socialização profissional contribuiu para a construção da sua autonomia docente?			
Há um ambiente para os professores fazerem seus intervalos? ( )Sim ( )Não			
Você pode esse ambiente:			
Em sua escola há um ambiente próprio para atendimento pedagógico dos professores? ( ) sim ( ) não			

Justifique:
Que recursos didáticos e teóricos a escola oferece e que contribui para seu processo de socialização profissional?
Justifique:
Há um ambiente para os professores fazerem seus intervalos? ( )Sim ( )Não
Escreva sobre elas.
Você participa com que frequência de cursos de formação continuada? <input type="checkbox"/> Sempre quando oferecidas <input type="checkbox"/> Sempre busco participar por conta própria <input type="checkbox"/> Raramente participo <input type="checkbox"/> Não participo mais <input type="checkbox"/> Não acredito que seja importante esta participação.
Porquê?
Você diria que sua formação inicial abrangeu os aspectos que você precisava para atuar como docente? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Comente:
Você encontra seus colegas em momentos fora da escola? ( ) Sim    ( ) Não Quais?
Justifique:

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Considerando os termos dispostos na Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, esta pesquisa foi deferida pelo parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH), sob o número 3.985.762. Esclareço que os dados coletados por esta Pesquisa serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos especificados no projeto e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Luciane Hinterholz,

Mestranda do programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação PPGE.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar suficientemente esclarecido(a) e ter concordado voluntariamente em participar desta Pesquisa.

E-mail:

Telefone:

Endereço:

Local:

Data:

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS FORMATIVOS NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC): a socialização profissional de egressos do Curso de Pedagogia.

**Pesquisador:** LUCIANE HINTERHOLZ

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 26158319.4.0000.8049

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.985.762

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa, Processos Formativos no Instituto Federal Catarinense (IFC): a socialização profissional de egressos do curso de pedagogia tem como objetivo analisar os processos formativos e a socialização profissional de egressos de dois Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (Campus Videira e Campus Camboriú) tendo como objeto de pesquisa os egressos desses cursos. No âmbito dos procedimentos adotados para a produção dos dados, este estudo será bibliográfico e documental; portanto para ampliar a construção do desenvolvimento da escrita deste objeto, os procedimentos adotados para o conhecimento do tema serão levantamentos de referências teóricas tais como, livros e artigos científicos dentre outros que permitirão o conhecimento do que já se tem estudado sobre o objeto pesquisado, propondo uma análise das diversas posições acerca desse problema. Quanto aos objetivos esta pesquisa será explicativa, pois visa identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, estes, descritos e detalhados por meio das análises bibliográficas sobre o tema. Será também de cunho descritivo, pois auxiliará na caracterização do perfil dos egressos e dos acontecimentos e fenômenos da realidade dos agentes, foco desse estudo. No que diz respeito à abordagem, esta pesquisa será qualitativa. Esta abordagem contribuirá para a descrição dos fatos e fenômenos da realidade dos egressos dos cursos de pedagogia do Instituto Federal Catarinense, por meio de análise documental e dos questionários. Será também explicativa por identificar os fatores que condicionam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esta pesquisa é

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.985.762

dependente de informações transmitidas pelos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC já citados. No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados o uso de questionários, dos Projetos Políticos Pedagógicos e as respostas dos formulários que se encontram no portal de egressos do IFC fornecerão elementos para obtenção de dados qualitativos para interpretação do objeto de pesquisa. Nesse sentido, estes instrumentos serão os responsáveis por proporcionar os aportes empíricos que serão posteriormente interpretados. Pretendemos no questionário fazer uso de questões estruturadas e semi-estruturadas. Estas últimas abordarão itens relacionados ao lugar onde estão trabalhando, ao processo formativo, ao que compreendem por socialização profissional, dentre outros aspectos que permitirão realizar a análise interpretativa do objeto. Assim esperamos que ao analisar os processos formativos ofertados pelo IFC possamos conhecer a inserção e a socialização profissional dos egressos desta instituição; conhecer se efetivamente esses egressos foram inseridos no campo educacional. Objetivamos por parte desta pesquisa, uma colaboração efetiva para a construção do campo da História da Educação catarinense e brasileira, favorecendo também a consolidação do IFC como instituição formadora de professores, por meio do curso de Pedagogia.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Analisar os processos formativos e a socialização profissional dos egressos dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense.

##### Objetivo Secundário:

Caracterizar o perfil dos egressos por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia do IFC; Discutir os problemas/lacunas e qualidades na formação dos professores dos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense; Compreender os processos de socialização profissional dos egressos dos Cursos de Pedagogia do IFC considerando a inserção no campo educacional.

#### Metodologia Proposta:

Para realizar a coleta de dados se fará uso de questionário, dos Projetos Políticos Pedagógicos e das respostas dos formulários que se encontram no portal de egressos do IFC. Essas fontes fornecerão elementos para obtenção de dados qualitativos para interpretação do objeto de pesquisa. Nesse sentido, estes instrumentos serão os responsáveis por proporcionar os aportes empíricos que serão posteriormente interpretados. O questionário abordará as seguintes

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055  
 UF: SC Município: CAMBORIU  
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.985.762

categorias: dados pessoais, trajetória escolar e experiência pedagógica. Pretendemos no questionário fazer uso de questões estruturadas e semi-estruturadas. Estas últimas abordarão itens relacionados ao lugar onde estão trabalhando, ao processo formativo, ao que compreendem por socialização profissional, dentre outros aspectos que permitirão realizar a análise interpretativa do objeto. Assim esperamos que ao analisar os processos formativos ofertados pelo IFC possamos conhecer a inserção e a socialização profissional dos egressos desta instituição; conhecer se efetivamente esses egressos foram inseridos no campo educacional. Objetivamos por parte desta pesquisa, compreender os processos formativos do IFC e a favorecendo também sua consolidação como instituição formadora de professores, por meio do Curso de Pedagogia e da ampliação da visão do campo da História da Educação catarinense e brasileira.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Uma pesquisa que se propõe a utilizar questionários, pode causar alguns riscos e desconfortos de ordem subjetiva, a quem se propõem a responde-los, a saber: Invasão de privacidade; Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista. No entanto é possível apresentar as providências e medidas que podem ser empregadas para evitar situações causadoras de danos, dentre as quais citamos: Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados (muito importante para grupo focal e entrevista); Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; Garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ao sujeito participante da pesquisa; Garantir a divulgação pública dos resultados; Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes; Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2018  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.985.762

**Benefícios:**

Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois objetiva-se contribuir para possíveis esclarecimentos e orientações no campo da educação sobre o assunto Formação Docente e Socialização Profissional, evidenciando que, as motivações que provocaram a escrita deste estudo vai ao encontro de aspectos que pretendem desvendar quantos e como esses egressos estão inseridos no campo educacional e como aconteceu esse processo de socialização profissional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16. Constam a Folha de Rosto devidamente assinado pelo diretor do campus Camboriú, e o TCLE com todas as informações necessárias à garantia da pessoa do pesquisado. Conforme solicitação anterior do CEPsh ao pesquisador, foram acrescentados ao projeto o Termo de Uso de Dados fornecido pela pró-reitoria de pesquisa, e o Termo de Anuência fornecido pela Reitoria, todos devidamente assinados.

**Recomendações:**

Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13 as 16, ou entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com o item "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória", o protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final após termino da pesquisa - Conforme Resolução CNS 510/16.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	18/03/2020		Aceito

<b>Endereço:</b> RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016	
<b>Bairro:</b> CENTRO	<b>CEP:</b> 88.340-055
<b>UF:</b> SC	<b>Município:</b> CAMBORIU
<b>Telefone:</b> (47)2104-0882	<b>E-mail:</b> cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.985.762

Básicas do Projeto	ETO_1474410.pdf	20:30:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_de_uso_de_dados.pdf	18/03/2020 20:28:05	LUCIANE HINTERHOLZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	18/03/2020 20:27:07	LUCIANE HINTERHOLZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	09/01/2020 23:23:27	LUCIANE HINTERHOLZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	09/01/2020 21:57:09	LUCIANE HINTERHOLZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ANUENCIA_PROPI.pdf	09/01/2020 21:55:33	LUCIANE HINTERHOLZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Luciane_Hinterholz.pdf	09/01/2020 21:41:59	LUCIANE HINTERHOLZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/11/2019 19:52:17	LUCIANE HINTERHOLZ	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMBORIU, 23 de Abril de 2020

Assinado por:  
Isadora Balsini Lucio  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2018  
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055  
UF: SC Município: CAMBORIU  
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br