



Instituto Federal Catarinense  
Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE  
*Campus Camboriú*

**CRISTINE DE OLIVEIRA DILLI**

**APRENDER A ENSINAR: PERCEPÇÃO DOS(AS) EGRESSOS(AS) ACERCA DOS  
PROCESSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) – *CAMPUS*  
CAMBORIÚ**

Camboriú, SC

2025

**CRISTINE DE OLIVEIRA DILLI**

**APRENDER A ENSINAR: PERCEPÇÃO DOS(AS) EGRESSOS(AS) ACERCA DOS  
PROCESSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) – *CAMPUS*  
CAMBORIÚ**

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

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Andressa Grazielle Brandt,  
Dr.<sup>a</sup>.

Camboriú, SC

2025

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.

Da Dilli, Cristine de Oliveira  
APRENDER A ENSINAR: PERCEPÇÃO DOS (AS) EGRESSOS (AS)  
ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS NO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO  
FEDERAL CATARINENSE (IFC) ? CAMPUS CAMBORIÚ / Cristine  
de Oliveira Dilli; orientadora Andressa Grazielle  
Brandt. -- Camboriú, 2025.  
159 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, Mestrado em Educação,  
Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia. 2. Licenciatura em Pedagogia. 3. Egressos  
(as). 4. Didática. 5. Ensino e Aprendizagem. I.  
Brandt, Andressa Grazielle. II. Instituto Federal  
Catarinense. Mestrado em Educação. III. Título.

**CRISTINE DE OLIVEIRA DILLI**

**APRENDER A ENSINAR:**

**PERCEPÇÃO DOS(AS) EGRESSOS(AS) ACERCA DOS PROCESSOS  
FORMATIVOS DESENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) – CAMPUS  
CAMBORIÚ**

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), 06 de junho de 2025.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Andressa Grazielle Brandt, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora  
Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Dra.

Universidade Estadual do Maranhão

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Marilandês Mól Ribeiro de Melo, Dra.

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profª. Nadja Regina Sousa Magalhães, Dra.

(suplente) Instituto Federal de Santa Catarina



**DECLARAÇÃO Nº 13/2025 - CCPGE (11.01.03.47)**

*(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)*

*(Assinado digitalmente em 11/06/2025 10:44 )*

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT  
PROFESSOR ENS.BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matricula: ###616#

*(Assinado digitalmente em 12/06/2025 08:25 )*

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO  
PROFESSOR ENS.BASICO TECN TECNOLOGICO  
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)  
Matricula: ###159#I

*(Assinado digitalmente em 11/06/2025 11:53 )*  
FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.943-##

*(Assinado digitalmente em 11/06/2025 19:01 )*  
NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.323-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **13**, ano: **2025**, tipo:  
**DECLARAÇÃO**, data de emissão: **11/06/2025** e o código de verificação: **25f5a9c181**

Esta dissertação é dedicada aos meus professores do PPGE, especialmente à minha orientadora, Andressa, que acompanhou a minha trajetória e acreditou em mim; ao professor Alexandre Vanzuita (*in memoriam*), por todo incentivo à pesquisa, e aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Grazielle Brandt, que, com uma dedicação imensurável, esteve em todos os momentos em incentivo e apoio, com comprometimento e competência admiráveis. Gratidão pelos ensinamentos e por encorajar-me nestes desafios!

Às docentes da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Franc-Lane Souza Carvalho do Nascimento, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadja Regina Sousa Magalhães e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Degelane Córdova Duarte, que gentilmente se disponibilizaram a participar deste processo, contribuindo para o aperfeiçoamento deste estudo.

Aos meus queridos filhos, Felipe e Joaquim, pelo apoio e a compreensão nos momentos que estive ausente ou indisponível do convívio em família.

À minha coordenadora de Extensão do IFC - *Campus* Camboriú e colega Michela Cancillier, que entendeu a necessidade de meu afastamento para a realização desta pesquisa e prontamente me apoiou. Também à diretora do IF-*Campus* Camboriú, Professora Sirlei Albino, e à ex-reitora Professora Sônia Fernandes, por terem assinado meu afastamento para a total dedicação a este processo de formação e elaboração de escrita, consequentemente me permitindo vivenciar intensamente este percurso por meio da oportunidade de participação em eventos e apresentações de trabalhos pelo país.

À Fapesc, pelo fomento e o estímulo a esta pesquisa, que me permitiram vivenciar uma experiência gratificante como pesquisadora, apresentando e divulgando este estudo em diversos eventos no país, o que resultou em trabalhos publicados em anais e periódicos.

Às minhas colegas professoras em Mondaí, SC, especialmente à ex-diretora Kátia Ramminger Schmeier (*in memoriam*), que me abriu portas ao me oportunizar dar os primeiros passos em ensinar e me envolver com a educação. Gratidão por ter compartilhado a alegria de ter sido aprovada no mestrado antes de ela partir.

À (aos) egressas(os) do curso de Licenciatura em Pedagogia que se disponibilizaram a participar da pesquisa e contribuir com a sua realização.

Não poderia jamais deixar de agradecer por toda a parceria conjunta e o companheirismo que a turma do mestrado PPGÉ 2023 me proporcionou, de forma comprometida, responsável e amiga. Dela perdurarão algumas parcerias de amizade por muitos anos! Gratidão por todos os momentos que foram compartilhados! Agradeço a todos que neste percurso, mesmo a distância, emanaram incentivos, boas energias para que este processo acontecesse.

As aprendizagens dos grandes não se libertam milagrosamente da parcela de infância que mantemos em nós..., justamente porque aprender é nascer para outra coisa, descobrir mundos que desconhecíamos até então. Aprender é ver suas certezas balançarem, é desestabilizar-se e sentir necessidade, para não se perder ou desanimar, de referências estáveis que apenas um profissional de ensino pode oferecer (Meirieu, 2006, p. 21).

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a prática pedagógica na formação dos(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú, regida pelo Projeto Político-Pedagógico (PPC) de 2018. Nesse sentido, objetiva-se analisar, por meio das percepções dos(as) egressos(as) das turmas regidas pelo PPC 2018, do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC-*Campus* Camboriú, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso que contribuíram para o seu processo de formação acerca do aprender a ensinar. Elencou-se a seguinte questão-problema: em relação ao processo de formação vivenciado, quais as práticas pedagógicas que contribuíram para o processo formativo do aprender a ensinar dos(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC-Camboriú? Como aporte teórico, a pesquisa fundamenta-se sobre práticas pedagógicas em Franco e Pimenta (2016) e Franco (2021). Acerca do aprender a ensinar, em Farias *et al.* (2013) e Farias *et al.* (2022). No que tange à Didática e formação de professores Libâneo (1990, 2010, 2020), Pimenta e Severo (2020) e Freire (2011, 2023). A respeito da historicidade e formação do curso de Licenciatura em Pedagogia, os estudos fundamentaram-se em Brandt e Hobold (2020), Brandt, Hobold e Farias (2021), Saviani (2014, 2015), Scheibe e Durli (2011), Bissoli da Silva (2003) e outros, bem como em legislações ao longo do período. Acerca da constituição dos Institutos Federais de Educação, foram utilizados a legislação pertinente à instituição da Rede de Institutos Federais (Lei 11.892/2008) e os estudos de Pacheco (2011, 2020, 2023). A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, abrangeu a produção de dados, estudos bibliográficos e documentais do PPC do curso e sua matriz curricular de 2018. Os participantes da pesquisa foram os(as) egressos(as) do curso, pertencentes às turmas de Licenciatura em Pedagogia, denominados(as) como: LP 18, LP19 e LP 20. Como técnica de pesquisa, foram distribuídos questionários eletrônicos, compostos por perguntas fechadas e abertas, aos(as) egressos(as). Para análise dos dados apresentados nos questionários, utilizou-se da análise de conteúdo de Franco (2018) e Bardin (2020). Na análise documental dos componentes curriculares do PPC, verificam-se indicativos de processos formativos para o aprender a ensinar, os quais foram categorizados como Didáticas Gerais, Didáticas Específicas, Didáticas para as modalidades e componentes curriculares com conteúdos de Didática, além de ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Das análises dos questionários dos(as) interlocutores(as), foram traçadas características dos(as) egressos(as), bem como suas atuações profissionais, e foi possível identificar, nas suas percepções, quais as práticas pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar, destacando-se as ações de ensino, pesquisa e extensão, os programas institucionais de ensino como a Residência Pedagógica, o Pibid e o PET, bem como os componentes curriculares (CC). Também foram analisadas as lacunas encontradas pelos(as) egressos(as) em seu processo formativo como Educação Especial e o período pandêmico. A pesquisa pretendeu contribuir para a produção de conhecimento sobre o aprender a ensinar por meio dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia pesquisado.

**Palavras-chave:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Licenciatura em Pedagogia. Egressos(as). Didática. Ensino e Aprendizagem.

## ABSTRACT

The present research has as its object of study the pedagogical practice in the training of graduates of the Teaching Degree course in Pedagogy at the Federal Institute of Santa Catarina (IFC) Campus Camboriú, governed by the Pedagogical Political Project (PPC) of 2018. In this sense, the objective is to analyze through the perceptions of the graduates of the classes governed by the PPC 2018, of the Degree in Pedagogy course at IFC Campus Camboriú, which pedagogical practices developed during the course contributed to their training process about learning to teach. From the general objective of the research, the following problem question was listed: in relation to the training process experienced, what are the pedagogical practices that contributed to the formative process of learning to teach of the graduates of the Teaching Degree Course in Pedagogy at IFC Camboriú? As a theoretical contribution, the research is based on pedagogical practices in Franco and Pimenta (2016) and Franco (2021). About learning to teach in Farias et. al. (2013), Farias et. al (2022). Regarding Didactics and teacher training Libâneo (1990, 2010, 2020), Pimenta and Severo (2020) and Freire (2011, 2023). Regarding the historicity and formation of the Teaching Degree in Pedagogy, the studies were covered in Brandt and Hobold (2020), Brandt, Hobold and Farias (2021), Saviani (2014, 2015), Scheibe and Durlí (2011), Bissoli da Silva (2003) and others, and legislation throughout the period. Regarding the constitution of the Federal Institutes of Education, the relevant legislation was used for the institution of the network of Federal Institutes (Law 11.892/2008) and the studies of Pacheco (2011, 2020, 2023). The qualitative research covered the production of data, bibliographic and documentary studies of the PPC of the course and its 2018 curricular matrix. The participants of the research were the graduates of the course, belonging to the classes of Teaching Degree in Pedagogy denominated as: LP 18, LP19 and LP 20. As a research technique, electronic questionnaires composed of closed and open questions were distributed to the graduates. To analyze the data presented in the questionnaires, Franco's (2018) and Bardin's (2020) content analysis was used. In the documentary analysis of the curricular components of the PPC, there are indications of formative processes for learning to teach, where we categorize as General Didactics, Specific Didactic approaches, Didactics for the modalities and curricular components with Didactic contents, in addition to actions related to teaching, research and extension. From the analysis of the questionnaires of the interlocutors, the characteristics of the graduates were traced as well as their professional performances, and it was possible to identify in the perceptions of the graduates, which pedagogical practices contributed to learning to teach, highlighting the teaching, research and extension actions, the institutional teaching programs such as the Pedagogical Residency, the PIBID and the PET, and the curricular components (CCs). The gaps found by the graduates in their training process such as special education and the pandemic period were also analyzed. The research intended to contribute to the production of knowledge about learning to teach through the teaching and learning processes developed in the Pedagogy Degree course researched.

**Keywords:** Degree in Pedagogy. Teaching. Graduates. Federal Institute of Education, Science and Technology. Teaching and Learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pesquisas por Região no Brasil .....	42
Figura 2 – Estudos de palavras-chaves das pesquisas .....	43
Figura 3 – O Currículo do curso de pedagogia 1962.....	61
Figura 4 – Campi do Instituto Federal Catarinense .....	81
Figura 5 – Organização dos Núcleos de Estudos .....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da Pesquisa.....	29
Quadro 2 – Categorização análise de conteúdo PPC.....	31
Quadro 3 – Elementos para a análise dos questionários.....	35
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas para o estudo .....	40
Quadro 5 – Composição dos CCs do primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil .....	57
Quadro 6 – CCs de Didática Geral no Curso de Pedagogia .....	89
Quadro 7 – Didáticas Específicas nos Componentes Curriculares .....	91
Quadro 8 – Modalidades da Educação básica .....	94
Quadro 9 – Alguns conteúdos das didáticas nos componentes curriculares .....	95
Quadro 10 – Estágios supervisionados no Curso de Pedagogia.....	100
Quadro 11 – Quantitativo e caracterização dos (as) interlocutores (as).....	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca com descritores no Portal Capes .....	37
Tabela 2 – Descritores com refinamento no Portal Capes.....	38
Tabela 3 – Busca com descritores no Portal BDTD .....	38
Tabela 4 – Descritores com refinamento no Portal BDTD .....	39
Tabela 5 – Quantitativo de Trabalhos elencados na primeira leitura dos resumos .....	40
Tabela 6 – Descritores x nº trabalhos .....	45

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos pesquisados .....	103
Gráfico 2 – Faixa etária dos pesquisados .....	104
Gráfico 3 – Experiência anterior na educação .....	105
Gráfico 4 - Principal motivo de ter escolhido curso de Licenciatura em Pedagogia.....	106
Gráfico 5 – Tipo de ocupação atual.....	107
Gráfico 6 – Atuação.....	108
Gráfico 7 – Componentes Curriculares que contribuíram na formação .....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
AMA	Associação dos Amigos dos Autistas
Amfri	Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Componente Curricular
CEE	Coordenação de Extensão, Estágios e Egressos
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CLP	Curso de Licenciatura em Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Fapesc	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
Ipes	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Licenciatura em Pedagogia
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial de Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PPE	Pesquisa e Processos Educativos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RP	Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Seed	Secretaria de Educação à Distância
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TEETIS	Territórios Específicos da Educação e Tecnologias para Inclusão em Sociedade
UCA	Projeto um aluno por computador
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDF	Universidade do Distrito Federal
Ueap	Universidade do Estado do Amapá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Univates	Universidade do Vale do Taquari
Usaid	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 A CONSTITUIÇÃO DA MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA .....	20
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
2.1 INSTRUMENTO DE PESQUISA: A OPÇÃO PELO QUESTIONÁRIO.....	32
2.2 O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?.....	36
2.2.1 Aportes teóricos que fundamentam as pesquisas do Estado do Conhecimento .....	44
2.2.2 A contribuição de cada pesquisa para o aprender a ensinar .....	45
<b>3 HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL .....</b>	<b>54</b>
3.1 A CRIAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO DE PEDAGOGIA .....	57
3.2 A LDBEN/1961 E AS ALTERAÇÕES NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	59
3.3 A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO REGIME CIVIL-MILITAR .....	62
3.4 OS CAMINHOS DA ABERTURA DA DEMOCRACIA, UMA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E UMA NOVA LDBEN/1996.....	65
3.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: RESOLUÇÕES CNE Nº1/2002 E CNE Nº1/2006.....	68
3.6 NA CONTEMPORANEIDADE, UM PERÍODO DE ASCENSÃO E AMEAÇAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	70
<b>4 O APRENDER A ENSINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC <i>CAMPUS</i> CAMBORIÚ .....</b>	<b>74</b>
4.1 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO PAÍS .....	77
4.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO: UMA ANÁLISE DE SEUS PROCESSOS FORMATIVOS PARA O APRENDER A ENSINAR.....	84

4.3 COMPONENTES CURRICULARES QUE CONTRIBUEM PARA O APRENDER A ENSINAR .....	87
4.3.1 Didáticas Gerais.....	88
4.3.2 Didáticas Específicas.....	90
4.3.3 Didáticas para as modalidades.....	92
4.3.5 Outros Componentes Curriculares com Didáticas.....	94
4.3.6 Pesquisa e Processos Educativos.....	97
4.3.7 Os Estágios Supervisionados.....	99
4.4 AS PERCEPÇÕES DOS(AS) EGRESSOS(AS) SOBRE O APRENDER A ENSINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	102
4.4.1 Caracterização dos interlocutores.....	102
4.4.2 Práticas Pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar: o que dizem os(as) egressos(as)?.....	109
4.4.2.1 Ações de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a formação como professor .....	110
4.4.2.2 Programas institucionais: suas contribuições para o aprender a ensinar.....	113
4.4.2.2.1 Residência Pedagógica (RP).....	113
4.4.2.2.2 Programa Institucional de Bolsas em Iniciação à Docência (Pibid).....	116
4.4.2.2.3 Programa de Educação Tutorial (PET).....	118
4.4.2.3 Eventos Acadêmicos.....	119
4.4.2.4 Estágios não obrigatórios.....	121
4.4.2.5 Componentes Curriculares contribuintes no processo formativo.....	123
4.4.3 Lacunas na formação dos(as) licenciandos(as) em Pedagogia.....	127
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A – MATRIZ DE REFERÊNCIA.....</b>	<b>157</b>

<b>APÊNDICE B – TCLE.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>168</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (Freire, 1989, p. 9).

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa acerca do curso de Licenciatura em Pedagogia (CLPe) do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus* Camboriú, criado em 2010, e que teve seu reconhecimento em 2015<sup>1</sup>. Nesse processo, a instituição perpassou por matrizes curriculares que reestruturaram os componentes curriculares (CC) e os estágios no curso. Atualmente, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vigente é o de 2023, mas as três turmas em estudo foram abrangidas pelo PPP instituído em 2018.

O CLPe do IFC-Camboriú é único na rede pública federal da região de abrangência do *campus* (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí) e é ofertado de maneira presencial todos os dias da semana, com aulas no período noturno e aos sábados, durante o dia. O PPP do curso contempla a realização de estágios obrigatórios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, porém possibilita que os(as) acadêmicos(as) realizem o estágio não obrigatório em outras áreas, como Gestão Educacional e Educação Especial. Nesse sentido, “É instância privilegiada que permite a articulação entre os estudos teórico-práticos (práxis), com o propósito de inserção do futuro egresso do curso de Pedagogia na realidade educacional” (IFC-Camboriú, 2018, p. 75).

Diante do exposto, o estudo em questão apresenta uma pesquisa sobre a percepção dos(as) egressos(as) do CLPe do IFC-Camboriú, que perpassa o processo formativo durante o curso, a fim de realizar análises sobre a realidade ocorrida nesse processo de formação.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender, por meio das percepções dos(as) egressos(as) das turmas regidas pelo PPC 2018 do CLPe do IFC-Camboriú, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso contribuíram para seus processos de formação acerca do aprender a ensinar.

Nesse percurso, os objetivos específicos da pesquisa consistem em:

- Contextualizar a história do CLPe ao longo de sua constituição no Brasil;
- Compreender a proposta pedagógica e curricular do Projeto Pedagógico de Curso (2018) da Licenciatura em Pedagogia do IFC Camboriú;

---

<sup>1</sup> Ato de Reconhecimento: Portaria nº 309, de 28 de abril de 2015, publicada no DOU em 29/04/2015, seção 1, p. 33-34. Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012015042900033. Acesso em: 24 mar. 2024.

- Caracterizar os (as) egressos (as) das turmas regidas pelo PPC 2018, que integralizaram o curso.
- Analisar quais foram as práticas pedagógicas e curriculares que contribuíram para os processos de formação dos(as) egressos(as) acerca do aprender a ensinar.

O estudo traz contributos para ampliar as discussões e auxiliar na construção de uma sociedade mais colaborativa, menos discriminatória e excludente por meio da melhoria contínua de um curso de Licenciatura em Pedagogia considerado de qualidade, público, gratuito e socialmente referenciado.

A presente pesquisa intitulada “*Aprender a ensinar*”: *percepção dos (as) egressos (as) acerca dos processos formativos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú*, estrutura-se nos seguintes capítulos.

Na *Introdução*, é realizada a apresentação do presente trabalho, trazendo os objetivos da pesquisa e a descrição da trajetória da pesquisadora, por meio de um breve memorial, e os caminhos para o seu encontro com a pesquisa.

No segundo capítulo, *Percurso metodológico da pesquisa*, é detalhado o percurso metodológico da pesquisa, com a utilização dos instrumentos para a análise documental e questionários aplicados, além da realização do estudo do estado do conhecimento, na busca de outras pesquisas para dar suporte ao estudo em questão. Neste capítulo, é apresentada uma análise de teses e dissertações, quanto aos seus aspectos informativos, aos objetivos, aos sujeitos de pesquisa e aos resultados alcançados.

No terceiro capítulo, *Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil*, adentra-se na breve história do curso de Pedagogia no Brasil, criado em 1939, derivado da Faculdade de Filosofia, percorrendo sua história, com aspectos conflitantes, acompanhados das políticas e contextualizações no processo histórico, abarcados nas legislações do período.

No quarto capítulo, *O aprender a ensinar no Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC-Campus Camboriú*, explicam-se alguns conceitos do aprender a ensinar, a prática pedagógica e a importância da Didática para a formação de professores. Realizou-se uma breve contextualização sobre os Institutos Federais (IF) no Brasil, seus princípios e sua concepção de uma Educação Profissional humana, abrangendo também a formação de professores e a possibilidade de possuir CLPes nesta instituição educacional. Apresentam-se o IFC-Camboriú e a criação do CLPe nesta instituição, lócus da presente pesquisa, bem como a Licenciatura em

Pedagogia como espaço de formação de educação. Parte-se para a análise documental dos dados do PPP do Curso, analisando-se principalmente a Didática nos CCs e algumas atividades formativas. Na análise das respostas dos(as) egressos(as), foram caracterizados (as) os (as) interlocutores desse estudo, bem como suas percepções sobre as práticas pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar.

Nas *Considerações finais*, realiza-se o fechamento do trabalho com as contribuições que a pesquisa abordou, por meio das análises e possíveis proposições para pesquisas futuras acerca da temática.

Para chegar ao caminho da pesquisa do que me instigou a pesquisar sobre o aprender a ensinar pelos(as) egressos(as) do CLPe, apresento, na próxima sessão desta introdução, minha breve trajetória e meu encontro com a pesquisa, que partiu da necessidade de investigar mais profundamente os(as) egressos(as), por meio das suas percepções sobre as práticas pedagógicas que, dentro de seus processos formativos, contribuíram para o aprender a ensinar.

## 1.1 A CONSTITUIÇÃO DA MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

Penso no aprendizado como um processo constante, aquele que vem desde o início de nossas vidas e que possivelmente não terá encerramento com o nosso fim, pois “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (Freire, 2023, p. 35).

Essa colocação de Freire me rememora uma lembrança da década de 1980, quando, ainda em minha infância, meus pais terminaram seu dia de trabalho na escola e se dirigiam direto para a universidade, a fim de realizarem seus estudos na pós-graduação em Didática, em busca de um aperfeiçoamento na profissão e de oportunidades melhores na carreira. Isso é reflexo do que aponta Cunha (2012, p. 26): “No Brasil o professor tende ser um trabalhador assalariado que vende, normalmente ao Estado, o produto do seu trabalho”. Era um período difícil, não tínhamos luxos, o lazer era bem restrito e as viagens não faziam parte de nossas vidas. “A baixa remuneração desestimula e entrava para ser um professor competente e entusiasta” (Cunha, 2012, p. 86). E, se nos reportarmos ao contexto atual, podemos verificar que a luta por uma formação de professores e uma valorização da profissão é permanente e longínqua.

Criada em meio ao ambiente educacional, a minha infância se constituiu com muito apreço pela leitura, pois meus pais incentivaram-me a conviver com livros e a frequentar a biblioteca de suas escolas, nas quais, em período ainda pré-escolar, encontrava-me com os clássicos infantis. Aos dez anos, li *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, um livro que me trouxe indagações e me instigou a ler vários outros livros do autor. Os livros me deram aquela sensação de vivenciar outros mundos, outros cenários. Freire (1989), argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se articulam dinamicamente.

Mesmo sendo filha de professores, a questão de seguir a carreira de meus pais não me motivava, pois cresci ouvindo diariamente meu pai reclamar das condições de trabalho dos professores, da falta de valorização na carreira, das greves anuais, e a percepção que eu tinha era que nunca iria crescer financeiramente sendo professora, pois não me parecia uma carreira feliz. Essa desmotivação afastou-me do interesse pela docência e, em minha adolescência e juventude, busquei outras formações, a fim de me realizar profissional e financeiramente. Graduei-me em Administração de Empresas, por ser, na época, um curso que me proporcionava conciliar o trabalho e o estudo.

Em 2006, fui contemplada com uma oportunidade de reencontrar a educação, pois fui chamada como professora substituta no Ensino Fundamental, em um pequeno município do oeste catarinense. A experiência foi tão gratificante que me instigou a procurar a formação adequada para que pudesse realizar minha atuação como docente com maior conhecimento, segurança e responsabilidade. Quando assumi esse compromisso, propus-me a fazer o meu melhor, ouvir os alunos em suas trajetórias e me inserir no conhecimento que pudesse fazer sentido ao que estava realizando e para os alunos que eu estava ensinando. Conforme afirma Freire (2023, p. 18), “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume”.

Reporto essa experiência ao que Tardif (2012, p. 34) relata sobre o aprender por experiência, uma “[...] experiência transformadora, modificando as ideias, atividades e personalidade, a maneira de ser e vivenciar o trabalho”. Eu estava adquirindo experiência, mas necessitava de um embasamento teórico para a realização de um trabalho mais contundente.

Em relação ao meu primeiro contato com pesquisa, nesse período, fui aprovada em primeiro lugar no processo seletivo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no município e assumi a coordenação do Censo Demográfico e Agrário de 2007 na cidade,

oportunidade em que pude também participar do processo da pesquisa e da coleta de dados no contato com famílias, com diferentes costumes e vidas, quando percebi como é imprescindível uma coleta censitária para a pesquisa e como aporte para as políticas públicas<sup>2</sup>.

Como a contratação para o Censo era temporária, nessa mesma região, comecei a fazer o curso de Magistério subsequente ao Ensino Médio, com duração de dois anos, o qual me proporcionou novas vivências e uma certeza crescente do envolvimento com a docência.

Os estágios obrigatórios nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, que realizei no curso de Magistério, foram extremamente significativos em minha vida. Mesmo já tendo tido a experiência de estar em sala de aula, o momento de estar ali sendo avaliada, mas ao mesmo tempo segura de que poderia conduzir a proposta com autonomia, envolveu-me de uma forma inesquecível. Estava permeada por um sentimento que orienta este aprendizado experiencial no ensino: o acolhimento pela escola e por parte dos professores mais experientes, que, de acordo com Tardif (2012, p. 37), é realizado em um “[...] ambiente constituído essencialmente de relações humanas”, “com instabilidade e complexidade e relações de poder”.

A elaboração deste memorial me proporcionou trazer de volta o momento da realização do relatório de estágio, no qual escrevi: “Pesquisar é extremamente importante para aprofundar o conhecimento e incitar a curiosidade das crianças”. E, citando Freire (2011, p. 30), inseri no relatório a seguinte sentença: “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram-se um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando”.

Desde que me formei na faculdade de Administração de Empresas, fui prestando concursos nos mais diversos locais. Ao mesmo tempo, trabalhava em contratos temporários. Em 2011, fui chamada para assumir a vaga como Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)-<sup>3</sup>*Campus Itajaí*. Foi uma surpresa, uma alegria imensa, mas, mesmo com a estabilidade que conquistamos

---

<sup>2</sup> O Censo é a principal fonte de dados sobre a situação de vida da população nos municípios e localidades. São coletadas informações para a definição de políticas públicas em nível nacional, estadual e municipal. Por meio do Censo, o poder público pode identificar áreas de investimentos prioritárias em saúde, educação, habitação, saneamento básico, transporte, energia, programas assistência à infância e à velhice. Cf.: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 12 mar.2024

<sup>3</sup> O IFSC é uma instituição pública federal de ensino. Atua na oferta de educação profissional, científica e tecnológica, oferecendo cursos nos mais diversos níveis: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. Também desenvolve projetos de pesquisa e de extensão, promovendo o conhecimento, a inovação e o desenvolvimento em Santa Catarina. Disponível em: [www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br). Acesso em: 29 out. 2024.

quando assumimos uma função pública, eu cheguei a titubear, porque gostava de estar com as crianças. Iniciei o trabalho no setor de Gestão de Pessoas, mas, como eu tinha perfil mais próximo ao ensino, logo fui para o Registro Acadêmico e Secretaria. No IFSC, pude auxiliar a coordenar o programa Mulheres Mil e Mulheres Sim<sup>4</sup>, no qual, de certa forma, pude contribuir com as alunas do curso acerca de alguns conhecimentos sobre empreendedorismo, economia solidária, valorização do trabalho artesanal e produto. O mais importante foi observar a gratidão e a oportunidade de mudança na vida de algumas delas, a importância dos IFs para a inserção dessas mulheres excluídas pela sociedade em uma escola e a formação cidadã desenvolvida na instituição, que pode revigorar um significado às suas vidas.

O meu primeiro contato com a pesquisa no IFSC ocorreu quando fui convidada a participar de um grupo de pesquisa que contemplava os servidores dos *Campi* Itajaí e Gaspar sobre o projeto Um aluno por Computador (UCA) nas escolas, sob coordenação do diretor do *Campus* na época, professor Carlos Alberto Souza, pesquisa esta que englobava diversas escolas estaduais e municipais do estado, com realização de pesquisas com professores, alunos e gestão quanto ao uso do computador do Programa no ensino das disciplinas de ciências e matemática. Nessa pesquisa, fui incumbida de realizar a tabulação e o cruzamento de dados<sup>5</sup>.

Essa participação, embora ainda tímida, proporcionou-me os primeiros contatos com um grupo de pesquisa e todas as relações que isso engloba. No entanto, o fato de estar trabalhando no Registro Acadêmico e na Secretaria, depois na sede própria do *campus*, colocou-me num trabalho cada vez mais sistemático, que me impedia de participar de projetos de pesquisa e extensão. Sentia que ali teria poucas chances de dinamismo no trabalho.

Em 2019, recebi a proposta de permuta com uma servidora do IFC-Camboriú, onde assumi como técnica administrativa, na Coordenação de Extensão, Estágios e Egressos do *campus*. Este espaço me abriu portas para ampliar o conhecimento, estar perto dos projetos, envolver-me com estágios realizados dentro e fora da instituição e aproximar-me dos(as)

---

<sup>4</sup> Os Programas Mulheres Mil e Mulheres Sim são programas de extensão executados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atendendo mulheres em vulnerabilidade social, promovendo a inclusão social, contemplando, além da qualificação profissional, ações de elevação da autoestima feminina, abordando temas relacionados à saúde da mulher, cidadania, inclusão digital, empreendedorismo e responsabilidade ambiental. Enquanto o Programa Mulheres Mil trabalha na elevação da escolaridade por meio da qualificação desse público, o Programa Mulheres Sim atende preferencialmente mulheres sem escolaridade, promovendo o empoderamento feminino e a geração de renda. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mulheres-mil?start=20> e <https://www.ifsc.edu.br/iniciativas-sociais>. Acesso em: 9 abr. 2025.

<sup>5</sup> Projeto UCA-CNPq/Capes/Seed-MEC nº 76/2010.

alunos(as), vivenciando a experiência de auxiliá-los(as) neste processo. Vislumbrava a possibilidade de reconhecimento, de manter essa conexão entre IF e sociedade que a extensão permite. Conforme Santos e Filho (2008, p. 67), a área de extensão vai ter, num futuro próximo, um significado muito especial, pois cabe à universidade, em alternativa ao capitalismo global, ter participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e na defesa da diversidade cultural.

Em busca de ampliação dos meus conhecimentos, comecei também a participar de projetos de pesquisa e extensão com professores da Pedagogia, como técnica. Em 2022, participei do projeto de extensão “Para todos brincarem: adaptação de jogos e recursos pedagógicos na perspectiva do desenho universal”, envolvendo-me no acompanhamento e na prática de criação e adaptação de jogos nessa perspectiva. No ano seguinte, pude participar do projeto de extensão “Soluções assistivas no contexto escolar: a perspectiva do desenho universal”. Além deste projeto, comecei a integrar o grupo de pesquisa Territórios da Educação Especial e Tecnologias para Inclusão Social (Teetis)<sup>6</sup>.

Também como responsável pelos egressos, tive a iniciativa de realizar um projeto de extensão que envolvesse a visitação de egressos(as) e suas famílias ao *Campus*, para reencontro das turmas, projeto este que está ativo, sob a responsabilidade da Coordenação de Extensão e de alguns(mas) professores(as), pois as ações realizadas com os(as) egressos(as) são poucas, visto que, ao mesmo tempo, temos prazos e compromissos em relação aos estágios e projetos de extensão. Percebi que estava fazendo apenas o trivial com os(as) egressos(as), ao aplicar anualmente o questionário institucional. Esse instrumento é composto por 25 questões, elaboradas igualmente para o Ensino Médio e o Ensino Superior, de caráter generalista e com o predomínio de questões quantitativas, sem aprofundamentos em aprendizados e processos formativos. Os dados poderiam servir para traçar um perfil dos(as) egresso(as) e promover melhorias nas políticas institucionais, porém a adesão dos(as) respondentes ainda é baixa<sup>7</sup>. Nos últimos anos, consegui melhorar a participação dos(as) partícipes, por meio dos(as) discentes que realizaram estágios e que entravam em contato com a Coordenação.

---

<sup>6</sup> Ações do grupo de pesquisa Teetis: pesquisar o modo como as políticas públicas relacionadas ao público da Educação Especial, da Educação Pré-Escolar e do Ensino Profissionalizante emergem e se configuram em contextos escolares e não escolares; investigar práticas pedagógicas e práticas educativas em contextos escolares e não escolares, principalmente os aspectos referentes à Educação Especial, à Educação Pré-Escolar e ao Ensino Profissionalizante.

<sup>7</sup> Dados de acompanhamento dos egressos: <https://egresso.ifc.edu.br/campus/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Os(as) egressos(as) do CLPe, enquanto docentes em formação, procuravam a Coordenação de Extensão, Estágio e Egressos para, além da parte burocrática da documentação, relatarem suas experiências em estágios e projetos de extensão. Assim, nesse contexto de extensão e estágio, tive a oportunidade de dialogar e conhecer mais sobre os desafios e anseios dos(as) acadêmicos(as) do CLPe, pois tinha maior proximidade com eles(as), criando oportunidades de troca.

Com o intuito de investigar essas experiências por meio da contribuição dos processos formativos vivenciados pelos(as) egressos(as), fui me motivando a aprofundar a possibilidade de realizar a pesquisa sobre os processos formativos do aprender a ensinar desses(as) egressos(as). Arroyo (2011, p. 29) traz uma reflexão para pensarmos em formação. Nessa perspectiva, em pesquisas sobre a condição docente o autor entende que “a discussão sobre formação e atuação dos profissionais de educação acrescentaria condições de atuação do trabalho, organização do trabalho e formação”.

Com o desejo de fazer um mestrado no campo da educação, vislumbrei a possibilidade de estudar como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) ofertado pelo IFC- Camboriú, conforme as disciplinas ofertadas. Assim, nessa condição, cursei a disciplina Processos Educativos e Inclusão, tendo a primeira experiência de como seria o mestrado. Esse desafio me orientou e me proporcionou a certeza de que estava começando a trilhar o caminho para chegar ao que almejava. No ano de 2022, cursei mais uma disciplina como aluna especial neste mesmo PPGE, a saber, Juventudes e Reforma do Ensino Médio, que ampliou a visão crítica de todo um aporte de forças que possuímos no sistema educacional e político. Em paralelo, estava estudando e construindo minha aprovação no mestrado da instituição, por meio dos estudos e das etapas que compõem o processo seletivo.

A opção pela linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão vem ao encontro deste caminho que tenho traçando desde que comecei a me envolver com a educação em sala de aula e também a acompanhar, mesmo que administrativamente, os relatos de estágio dos(as) acadêmicos(as) de pedagogia. Essa aproximação me instigou a pesquisar os processos formativos que contribuíram para o aprender a ensinar na percepção dos(as) alunos(as) do CLPe e a buscar uma pesquisa que tivesse relevância no meu lócus de trabalho e que englobasse os(as) egressos(as) em um estudo mais aprofundado, que fosse além da pesquisa anual de egressos, realizada pela instituição. Assim eu vislumbrava um contributo regional para a melhoria

constante desta instituição e do Curso de Pedagogia, que é o único na região presencial e público.

Assim, ao realizar a proposta da pesquisa, a proposição desta teve o intuito de trazer um impacto para a formação dos discentes da Pedagogia, visto que a análise das percepções de egressos(as) traz contribuições não só para o curso em estudo, mas para a sociedade em geral e os contextos em que estes(as) egressos(as) se inserem, por meio de uma temática que ressaltasse a relevância científica ao realizar uma pesquisa que contempla um processo de formação e com possível caráter institucional.

O primeiro ano no mestrado foi de desafios, porém as oportunidades que abracei foram extremamente motivadoras para a continuidade e o aprofundamento da minha pesquisa. Fui contemplada com a bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina (Fapesc)<sup>8</sup> para o projeto de pesquisa, intitulado *Aprender a Ensinar: Percepção dos processos formativos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú pelos(as) egressos(as)*, o que me proporcionou a apresentação de trabalhos em Colóquios, Fóruns e a publicação em Anais. Além dessa intensa participação, fui discente voluntária no projeto de pesquisa de minha orientadora, que estuda a *Didática nos currículos dos Curso de Licenciatura em Pedagogia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) da Região Sul do Brasil: tempo e espaço de formação de professores*.

Todas essas experiências me proporcionaram uma aprendizagem que, em comparação ao início do meu encontro com a educação, reflete o que Placco e Souza (2012, p. 94) afirmam: “A experiência é o ponto de partida e o de chegada na aprendizagem”.

Por meio da minha experiência de vida, os caminhos foram me direcionando a essa nova trajetória. Este memorial me fez recordar medos, traumas, anseios, descobertas e uma constante construção de vida, com vistas a aprofundar-me nos estudos sobre educação e poder contribuir para a melhoria da formação docente no país.

Ao encerrar esta breve introdução da pesquisa e o memorial de minha trajetória, inicio a construção do percurso realizado para efetivação da pesquisa, perpassando pelos conceitos da pesquisa, as etapas percorridas, a busca por outras pesquisas que contribuíram no trabalho

---

<sup>8</sup> Um fundo de fomento à ciência e tecnologia que se transformou em uma fundação de apoio à ciência e tecnologia – a qual, mais tarde, incorporou a inovação em seu nome e em seu DNA. Essa é uma pequena síntese da história da Fapesc, que completou 28 anos em 9 de janeiro de 2025. Cf.: <https://fapesc.sc.gov.br/sobre-a-fapesc/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

realizado e a formulação do instrumento desta pesquisa. Essa trajetória é descrita no segundo capítulo, a seguir.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O aspecto formação dos professores nem sempre se faz presente nas preocupações dos pesquisadores quando tratam do ensino ou das aprendizagens [...] não considerando que o conhecimento produzido nos estudos institui formas de pensar e representar, guiando o agir (Gatti, 2011, p. 146).

Neste capítulo, explicita-se o percurso metodológico desta pesquisa. Por meio de uma introdução do que é pesquisa e percurso metodológico, serão ressaltados quais os autores que consubstanciam o estudo, o aporte teórico e a apresentação da opção pela pesquisa qualitativa. Nesta construção, elencam-se as etapas do percurso, durante as quais foi realizada a análise documental, destacando-se as principais significações do PPP e, posteriormente, a descrição do instrumento de pesquisa e sua aplicação aos(as) participantes, o procedimento, a coleta e a produção de dados, até culminar no encaminhamento para a análise dos dados.

O que vem a ser a pesquisa? O que a move e instiga? Para Gerhardt e Souza (2009, p. 12), “só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para qual se quer buscar uma resposta, onde se faz fundamental o conhecimento do assunto a ser pesquisado”. E a dúvida, para Minayo (2016), Tolfo e Córdova (2009), vem a ser a questão-chave para a ciência, sua atividade nuclear, que aproxima a realidade da investigação, como um processo contínuo.

Ademais, Gil (2002, p. 17) define a pesquisa como “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para conseguir chegar a uma resposta, é preciso percorrer os caminhos desse procedimento, que possivelmente irão desde a questão inicial até o encontro das respostas. Conforme Gerhardt e Souza (2009, p. 11), é necessário formular um “[...] sistema de operações ordenadas adequados para a formulação de conclusões, de acordo com o objetivo pré-determinado”.

Nesse sentido, o percurso metodológico de uma pesquisa ocorre por meio uma reflexão que busca elaborar um mapeamento mental dos possíveis caminhos a serem tomados partindo da questão-chave do estudo. No presente caso, busca-se compreender, por meio da percepção dos egressos (as) das turmas regidas pelo PPC 2018 do CLPe do IFC Campus Camboriú, as práticas pedagógicas que contribuíram para os processos formativos do aprender a ensinar. Sobre a prática pedagógica, Farias *et al*, (2013, p. 73) destacam que, “[...] durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho”. Para aprofundar o estudo sobre a formação dos(as) egressos(as), procurou-se investigar, nos objetivos específicos, segundo a percepção dos

sujeitos, quais as práticas pedagógicas que contribuíram para o processo formativo do aprender a ensinar.

Por conseguinte, para obter uma compreensão melhor do percurso metodológico ou da metodologia, alguns autores apresentam conceitos. Para Minayo (2016, p. 14), a metodologia é o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade e incluem o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador”. Já Gil (2008, p. 8) ressalta que, nesse percurso, faz-se “[...] necessário identificar operações para a verificação do conhecimento com procedimentos intelectuais e técnicas”.

Como etapas da pesquisa, apresentam-se os caminhos utilizados para a sua realização, que partiram do estudo e da análise de teses e dissertações de outros pesquisadores, da elaboração do questionário como instrumento de pesquisa, da análise documental, da coleta de dados dos questionários até chegar a sua respectiva análise, conforme esquematizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Etapas da Pesquisa

Etapas				
Estado do conhecimento	Instrumento de pesquisa	Análise documental	Coleta de dados	Análise dos questionários
Estudo e análise de teses e dissertações	Construção do questionário de pesquisa; Elaboração das documentações necessárias ao Comitê de Ética; Aprovação do Comitê de ética; Contato com os(as) participantes da pesquisa.	Análise de Conteúdo	Aplicação do questionário	Análise de Conteúdo (Bardin, 2020)
		PPC Matriz Curricular		Sistematização; Categorização; Análise das respostas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com a intenção de compreender através da percepção dos (as) egressos (as) a contribuição das práticas pedagógicas em seus processos formativos do CLPe do IFC-Camboriú, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa. Nesse contexto, Tolfo e Córdova (2009) descrevem a abordagem qualitativa como um meio de aprofundamento na compreensão de um

grupo social sobre aspectos da realidade, por meio de um processo dinâmico de relações sociais, que envolve a descrição, a compreensão e a aplicação.

A pesquisa parte da análise documental do CLPe do IFC-Camboriú, lócus da pesquisa, observando o PPP do curso vigente em 2018. No documento, verificou-se a estrutura, as ementas, a matriz curricular e a composição do curso, destacando-se os CCs que contribuem para a percepção dos processos formativos. A análise documental também se dá por meio dessa abordagem, pois interpreta e põe em contexto as informações sobre o curso, em discussões sobre a importância do currículo e dos processos de ensino serem conjugados.

Gil (2008, p. 51), destaca que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, podendo ser reelaborados com os objetos da pesquisa”. Ainda, de acordo com o mesmo autor (2002), esse tipo de pesquisa apresenta vantagens, pois os documentos são fontes ricas de dados, e o custo da análise é baixo, já que depende apenas da disponibilidade do(a) pesquisador(a). Já a análise do documento é definida por Chaumier (1974, 1988 *apud* Bardin, 2020)<sup>9</sup> como uma operação ou conjunto de operações que visa representar o documento de forma diferente da original.

Segundo Brandt e Hobold (2020, p. 57), quanto à seleção de documentos como fontes documentais, é necessária uma “[...] leitura atenciosa, com análise do contexto, relacionado a questões sociais e econômicas”.

Nesse sentido, sendo o PPP do curso é um documento oficial e público. Lakatos e Marconi (2003, p. 178) recomendam ao pesquisador “selecionar o que lhe interessa e interpretar o material para torná-lo utilizável ao seu estudo”. Ao analisar o PPP do CLPe, deve-se buscar a identidade deste, “[...] em compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, em que seja participativo, responsável, crítico e criativo” (Veiga, 1995 p. 13).

Para a análise da documentação, bem como das respostas obtidas por meio da coleta de dados dos questionários, optou-se pela Análise de Conteúdo, que, segundo Franco (2018, p. 13), “[...] tem seu ponto de partida a partir da mensagem verbal ou escrita”. E Bardin (2020, p. 33) a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

A opção pela Análise de Conteúdo, conforme Mackeivicz (2017, p. 53), dá-se em razão da “[...] possibilidade de se descrever e interpretar os conteúdos, permitindo uma

---

<sup>9</sup> Chaumier, J. **Les techniques documentaires**. PUF, 1974. Chaumier, J. **Le traitement linguistique de l'information**. Entreprise moderne d'Édition. 3. ed. 1988.

reinterpretação e melhor compreensão dos seus significados”, culminando em uma organização destes dados através de classificação por categorias.

Segundo Bardin (2020, p. 121) compreende, tendo em vista “[...] as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Para a análise categorial do documento, a autora recomenda considerar a “[...] totalidade do texto, e assim realizar um crivo, classificando e recenseando, conforme a frequência ou ausência de itens de sentido”. Essa análise tem objetividade, pois “racionaliza e classifica elementos”, além de introduzir ordem na “significação constitutiva da mensagem” (Bardin, 2020, p. 38-39). Partindo-se de uma pré-análise do documento, por meio de uma leitura flutuante, pode-se decompor o material em partes, distribuir essas partes em categorias, descrever o resultado dessa categorização, fazer inferências e interpretar os resultados obtidos com aportes teóricos (Gomes, 2016).

Para a análise do PPC (IFC-Camboriú, 2018), foram considerados a estruturação do documento, a organização do currículo e os componentes curriculares, na busca por unidades/temáticas que trouxessem subsídios para compor os processos formativos do aprender a ensinar. Bardin (2020, p. 146) destaca que a “[...] classificação dos elementos em categorias, impõe uma investigação do que cada um deles tem em comum com os outros”, permitindo assim o agrupamento. Porém esse sistema de categorias não é fornecido de antemão, sendo o resultado de uma classificação analógica e empírica feita pelo(a) pesquisador(a) (Gomes, 2016). Como as práticas pedagógicas nos processos formativos dos(as) egressos(as) são a principal questão na pesquisa, fez-se necessária essa classificação, a fim de identificar elementos que corroborassem para a percepção do aprender a ensinar no documento pesquisado, como categorizado no Quadro 2:

Quadro 2 – Categorização análise de conteúdo PPP 2018

Documento	Categorias	Subcategorias
PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC <i>Campus</i> Camboriú	Organização do currículo	Núcleo de estudos básicos; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; Núcleo de estudos integradores.

	Componentes Curriculares	Didáticas gerais; Didáticas específicas; Modalidades da Educação Básica; Conteúdos das didáticas.
	Atividades formativas	Pesquisa e Processos Formativos; Estágios.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na análise do PPP do CLPe de 2018, foram considerados a organização do currículo, os CCs e as atividades formativas que constituem esse projeto do curso. Por meio da análise desse documento, pode-se observar os conteúdos dos CCs que contribuiriam para o aprender a ensinar de acordo com os (as) egressos (as). No quarto capítulo, essa análise será detalhada.

## 2.1 INSTRUMENTO DE PESQUISA: A OPÇÃO PELO QUESTIONÁRIO

Para atender aos objetivos da pesquisa e alcançar os sujeitos que participariam respondendo às questões, optou-se pela utilização do questionário como instrumento de coleta dos dados.

A conceituação desse instrumento de pesquisa apoia-se em teóricos de metodologia de pesquisa como Lakatos e Marconi (2003), Severino (2013) e Gil (2008), que consideram o questionário como uma série de perguntas em ordem pré-estabelecida.

Ademais, Lakatos e Marconi (2003, p. 201) afirmam que o questionário é um “[...] instrumento de coleta de dados, que deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador”, ao passo que Gil (2008, p. 121) o descreve como

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, temores, comportamentos, presente ou passado, etc.

A escolha pela aplicação do questionário nesta pesquisa se deu pela dificuldade de encontrar pessoalmente os sujeitos de pesquisa para uma entrevista pessoal. Por serem egressos(as) do curso, muitos se deslocam ou migram das cidades limítrofes ou do próprio município de Camboriú, a fim de buscarem seus campos de trabalho em outros municípios ou estados. Conforme os relatórios de egressos(as) do *Campus Camboriú*, constata-se que

estes(as), atualmente, em sua maioria, residem em outros municípios do estado de Santa Catarina, comprovando assim a dificuldade de acessar pessoalmente esses sujeitos (IFC-Camboriú, 2021, 2022).

Nesse sentido, os autores citados também mencionam as vantagens da aplicabilidade do questionário, como a abrangência geográfica maior, podendo assim atingir o maior número de pessoas, além da economicidade de tempos e deslocamentos, trazendo maior liberdade e segurança aos(às) respondentes, pois estes(as) têm seu anonimato preservado e podem responder no tempo que acharem mais conveniente (Lakatos; Marconi, 2003; Gil, 2008).

Nesse processo, a pesquisa busca alcançar o que a instiga, reportando-se assim não só a questão principal do estudo, mas também aos objetivos que este pretende atingir. Gil (2008, p. 121) destaca que a “[...] construção de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas”. Desse modo, busca-se, entre os objetivos específicos desta pesquisa, identificar quais foram as práticas pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar dos(as) egressos(as) em seus processos de formação.

O processo de construção do roteiro de perguntas se deu em dois blocos, ao longo dos quais se buscou, primeiramente, colocar questões que trouxessem uma caracterização desses(as) egressos(as), como dados demográficos acerca do gênero, faixa etária e atuação profissional. Esse formato das seis primeiras questões do questionário é fechado, e algumas apresentam múltipla escolha nas respostas, podendo, no caso, ser “mais facilmente processadas” na tabulação dos dados (Gil, 2008. p. 122)

O segundo bloco de perguntas foi composto por seis perguntas abertas, as quais procuraram abarcar os processos formativos constantes no CLPe, envolvendo a identificação de CCs que contribuíram na formação para o aprender a ensinar, bem como atividades acadêmicas como pesquisa e extensão e experiências em práticas de estágio, além de solicitar considerações de lacunas, para que assim emergissem reflexões que subsidiassem ou intensificassem os estudos.

Cabe-nos salientar o papel do cuidado neste processo, que é longo e complexo. O questionário deve ser acompanhado de instruções definidas e ter clareza e objetividade nas questões, iniciando com questionamentos mais gerais até ir adentrando nos mais específicos, a fim de evitar ambiguidades (Lakatos; Marconi, 2003; Severino, 2013; Gil, 2008).

O questionário de pesquisa (Apêndice C), juntamente com o projeto da pesquisa e os documentos necessários e pertinentes (Apêndice B), foi avaliado e aprovado pelo Comitê de

Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), sob o processo nº 6.683.989 (Anexo A), cumprindo todos os ajustes solicitados.

Os participantes da pesquisa são egressos(as) do CPLe. Para sua identificação, foram denominados conforme o ano de ingresso na instituição, de acordo com os dois últimos dígitos do ano correspondente, deste modo: LP18, LP19 e LP20. Os quantitativos de discentes formados em cada turma são os seguintes: 20 discentes da turma LP18, 21 discentes da turma LP19 e nove discentes da turma LP20. Conforme relatado anteriormente, a localização pessoal desses(as) egressos(as) se tornaria muito dispendiosa financeiramente e ampliaria o tempo gasto para os contatos diretos. Sendo assim, com a opção do questionário eletrônico como instrumento de pesquisa, encaminhar por e-mail aos contatos dos(as) egressos (as) foi o procedimento inicialmente utilizado. Em vista do anonimato e da proteção dos dados pessoais dos alunos, houve certa dificuldade nesse contato, o que acarretou um tempo maior nesta etapa. Foram encaminhados questionários para 50 egressos(as), mas, inicialmente, houve pouco retorno dos e-mails. Dessa forma, buscou-se outras alternativas de contato, por meio do WhatsApp de algumas egressas mais próximas, inclusive discentes do Programa de Mestrado em Educação e outras que já haviam estagiado nas coordenações do IFC.

Por meio dessa busca, foi solicitado o compartilhamento desta pesquisa com as colegas de turma com as quais possuíam grupos de WhatsApp ativos, para a disseminação dos questionários. Todos os questionários foram acompanhados do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)<sup>10</sup>. As informações sobre a pesquisa, seus benefícios e a liberdade de o(a) respondente participar ou não foram colocadas nos cabeçalhos dos questionários. Esse instrumento abria para as perguntas, caso o(a) respondente se sentisse confortável e quisesse participar da pesquisa.

O processo de aplicação do questionário foi programado para o período de março a agosto de 2024, período este que foram obtidos 13 questionários respondidos. Porém, devido à baixa adesão, a aplicação foi prorrogada até outubro do mesmo ano, resultando então em um retorno de mais 7 questionários respondidos, totalizando, ao final, 20 questionários. Por meio da técnica de Análise de Conteúdo das respostas classificadas e emergidas desses dados empíricos, compôs-se a caracterização dos(as) partícipes e das turmas a que pertenciam, bem como analisar as mensagens das respostas abertas. Dessa forma, deu-se início aos

---

<sup>10</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução 466/2012) e Registro de Consentimento (Resolução 510/2016). Disponível em: <https://cepsh.ifc.edu.br/documentos/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

procedimentos de pré-análise, exploração e tratamento dos dados, seguidos da categorização, utilizando-se de inferência e interpretação com base nas autoras Bardin (2020) e Franco (2018).

A partir das respostas dos(as) egressos(as), as categorias foram divididas de acordo com as ações de que participaram, fossem estas ações de ensino, pesquisa e/ou extensão, em programas institucionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica (RP), a formação de professores do IFC, o Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>11</sup> ou em eventos de formação de professores, estágios curriculares ou não curriculares, além dos próprios CCs.

Para Bardin (2020, p. 131), a realização de uma análise temática “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Ao se analisar as respostas, podem aparecer outros elementos a serem considerados na análise, portanto a pesquisa se deve estar aberta a novas considerações ao abstrair as respostas e realizar inferências nas mensagens.

No Quadro 3, são apresentados alguns dos elementos escolhidos para a análise das respostas dos questionários:

Quadro 3 – Elementos para a análise dos questionários

Contributos ao aprender a ensinar no processo formativo	Lacunas no processo formativo
Ações (ensino, pesquisa e extensão); Programas institucionais; Eventos Acadêmicos; Estágios não obrigatórios; Componentes Curriculares.	Componentes Curriculares; Período pandêmico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Partindo-se do contexto das perguntas apresentadas no questionário, foi possível elencar alguns possíveis contributos aos processos formativos, a partir das inferências nas respostas apresentadas. Gomes (2016, p. 81), compreende que “[...] a inferência é uma fase intermediária

<sup>11</sup> PET Conexão de Saberes: Educação, Trabalho, Meio Ambiente e Responsabilidade Social - *Campus* Camboriú. Ocorre a partir da participação dos acadêmicos de diferentes cursos, professores colaboradores e grupos convidados, no exercício da prática ensino-trabalho-comunidade em atividades coletivas e interdisciplinares com a comunidade interna e externa. Como atividades, destacam-se a formação continuada dos alunos-bolsistas, realização de cursos e minicursos, oficinas, feiras e eventos de pesquisa e produção científica. Disponível em: [pet.ifc-camboriu.edu.br/programa/](http://pet.ifc-camboriu.edu.br/programa/). Acesso em: 10 jun. 2024.

entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico) e a interpretação (a significação concedida e estas características)". A discussão desses elementos será apresentada no quarto capítulo.

## 2.2 O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

A educação, como um processo dinâmico e não estanque, necessita de estudos que colaborem com a difusão das pesquisas sobre o tema. Romanowski e Ens (2006, p. 38), observam o crescimento da pesquisa envolvendo temas sobre educação como a formação de professores, currículo e políticas de formação para a formação inicial e continuada e atentam para a necessidade do “mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado”.

Para que possa investigar um problema que o(a) instiga, ao pesquisador(a) implica buscar outros autores que possam embasar o que está sendo pesquisado. Conforme Carvalho (2011, p. 127), “[...] uma produção de conhecimentos e procedimentos é formulada na rede de relações estabelecidas nas práticas sociais em que o sujeito está inserido”.

A realização da pesquisa acerca do “estado do conhecimento” compreende a busca de outras pesquisas que possam corroborar com o estudo em questão. Assim, Minayo (2023, p. 13), mostra que “[...] a ciência é atravessada por interesses e visões de mundo que são criadas historicamente”. Por meio do que já foi pesquisado por outros autores em suas teses e dissertações, tem-se a possibilidade de investigar e analisar metodologias utilizadas, autores referenciados e modelos de estilos de escrita que possam servir de inspiração para a escrita do estudo que se pretende realizar.

O estado do conhecimento, para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23): “[...] é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Implementando-se o estado do conhecimento para essa busca, optou-se por realizar um levantamento nos principais bancos de teses e dissertações do Brasil, como: o Catálogo de Teses e Dissertações<sup>12</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e

---

<sup>12</sup> O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas nos âmbitos dos programas de pós-graduação do país. Cf.: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>13</sup>, estudos realizados por autores que pudessem subsidiar esta pesquisa. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 39), “[...] essas bases de dados funcionam como repositórios de publicações científicas, sejam estas teses, dissertações e/ou artigos científicos”.

Com vistas a guiar a pesquisa, fez-se necessário a busca por assuntos que estivessem relacionados com o que desejávamos pesquisar. Desta forma, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), consideram necessárias as aplicações dos filtros, e estes devem ser divulgados na escrita do estado do conhecimento, pois é por meio deles que serão selecionados ou não os trabalhos para análise.

No caso específico deste estudo, foram utilizados os seguintes descritores, para aprimorar o estudo: “ensino” *and* “licenciatura em pedagogia”; “processo de ensino aprendizagem” *and* “licenciatura em pedagogia”; “didática” *and* “licenciatura em pedagogia”; “aprender a ensinar” *and* “licenciatura em pedagogia”. A fim de refinar a pesquisa, como os sujeitos são os(as) egressos(as), foi usado o seguinte descritor: “egressos” *and* “licenciatura em pedagogia”.

No Portal da Capes, pesquisado em março de 2024, utilizando-se primeiramente apenas os descritores entre aspas, foram encontrados os seguintes quantitativos de trabalhos, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Busca com descritores no Portal Capes

Portal Capes	
Descritores	Quantidade de Trabalhos
“ensino” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia”	116
“processo ensino aprendizagem” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia”	2
“didática” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia”	18
“aprender a ensinar” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia”	2
“egressos” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia”	21
<b>Total</b>	<b>159</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

<sup>13</sup> Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 43), destacam que no Portal do IBICT, é possível pesquisar teses e dissertações publicadas e defendidas em programas de pós-graduação brasileiros que possuem suas bibliotecas vinculada à do Instituto. Cf.: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 35), entendem que “[...] a construção do Estado do Conhecimento se dá com uma identificação, síntese e reflexão sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial”. Refinando-se esta busca, utilizou-se o recorte temporal compreendendo os anos de 2017 a 2022, com a repetição dos mesmos descritores já citados, conforme explicitado na Tabela 2:

Tabela 2 – Descritores com refinamento no Portal Capes

<b>Portal Capes</b>	
<b>Descritores</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
“ensino” and “licenciatura em pedagogia”	112
“processo ensino aprendizagem” and “licenciatura em pedagogia”	1
“didática” and “licenciatura em pedagogia”	18
“aprender a ensinar” and “licenciatura em pedagogia”	2
“egressos” and “licenciatura em pedagogia”	21
<b>Total</b>	<b>154</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Observa-se, na Tabela 2, que, aplicando-se o recorte temporal dos últimos cinco anos anteriores à pesquisa realizada, houve poucas alterações no quantitativo dos trabalhos da busca, destacando-se os descritores “ensino” and licenciatura em pedagogia e “processo ensino aprendizagem” and “licenciatura em pedagogia”, que tiveram uma discreta redução em relação ao quantitativo apresentado na Tabela 1.

Além da busca por teses e dissertações no catálogo da Capes, considerou-se necessária a verificação em outros repositórios, a fim de obter mais informações que se coadunassem com a intenção da pesquisa. Isso se justifica, de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 39), pela “[...] amplitude que uma pesquisa tipo Estado do Conhecimento pode alcançar, priorizando pesquisas brasileiras”. Assim, a escolha também se deu pela BDTD, conforme descrito na Tabela 3:

Tabela 3 – Busca com descritores portal BDTD

<b>Portal BDTD</b>	
<b>Descritores</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>

“ensino” and “licenciatura em pedagogia”	2837
“processo ensino aprendizagem” and “licenciatura em pedagogia”	905
“didática” and “licenciatura em pedagogia”	771
“aprender a ensinar” and “licenciatura em pedagogia”	383
“egressos” and “licenciatura em pedagogia”	383
<b>Total</b>	<b>5.279</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O portal do IBICT dispõe de grande amplitude para a busca dos dados. Em sua página inicial, já se verifica o quantitativo de teses e dissertações disponíveis. A aplicação dos filtros na busca avançada permite alternativas na procura, como o recorte temporal, idiomas e assunto. Partindo desse banco de dados, refinou-se a busca, limitando-se ao recorte temporal aos últimos cinco anos (2017 a 2022) e à área do conhecimento “educação”, conforme demonstrado na Tabela 4:

Tabela 4 – Descritores com refinamento Portal BDTD

<b>Portal BDTD (com refinamento)</b>	
<b>Descritores</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
“ensino” and “licenciatura em pedagogia”	152
“processo ensino aprendizagem” and “licenciatura em pedagogia”	3
“didática” and “licenciatura em pedagogia”	28
“aprender a ensinar” and “licenciatura em pedagogia”	4
“egressos” and “licenciatura em pedagogia”	27
<b>Total</b>	<b>214</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Alguns descritores, ao serem aplicados em ambos os portais de busca, mostravam os mesmos trabalhos, mesmo com a aplicação de filtros. Dessa forma, a opção pelo Portal do IBICT se deu pelo quantitativo apresentado, totalizando 214 trabalhos, bem como pela facilidade de manuseio no referido banco.

Para a seleção dos trabalhos que contribuiriam com esta pesquisa, fez-se uma primeira análise por meio da leitura flutuante dos resumos dos trabalhos. A leitura e análise de resumos das produções científicas proporcionam uma aproximação com o trabalho a ser investigado, pois “descrevem de forma sucinta, o objetivo, a metodologia e os resultados alcançados” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 64). Primeiramente, em uma bibliografia anotada, foram obtidos os seguintes resultados para os descritores elencados, conforme mostra a Tabela 5:

Tabela 5 – Quantitativo de trabalhos elencados na primeira leitura dos resumos

<b>Tabela Anotada</b>	
<b>Descritores</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
“ensino” and “licenciatura em pedagogia”	19
“didática” and “licenciatura em pedagogia”	4
“egressos” and licenciatura em pedagogia”	1
Total	24

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após a leitura dos resumos, na busca por pesquisas que tivessem dialogicidade com o que pesquisamos, foi possível encontrar onze pesquisas que se assemelhavam ao estudo pretendido. As demais foram descartadas, pois tratavam de docências no Ensino Superior, de educação à distância e de narrativas de professores, temas que não tinham relação direta com o foco do estudo pretendido. Desses onze trabalhos, seis são teses de doutorado e 5 cinco dissertações de mestrado, conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Pesquisas selecionadas para o estudo

<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano de Defesa</b>	<b>IES/Natureza da Publicação</b>
---------------------------	------------------	----------------------	-----------------------------------

Conhecimentos necessários ao ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da aprendizagem desenvolvimental: um estudo no estado de Rondônia	Freitas, Sirley Leite	2021	Unesp (SP) (Tese)
O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular	Lima, Dayane Feitosa	2020	PUC (SP) (Tese)
Elementos para otimização do ensino em licenciaturas em função da percepção de formandos	Rosa, Gustavo Danicki Aureliano	2019	UCB (DF) (Tese)
Formação de professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de pedagogia	Brandt, Andressa Grazielle	2018	UFSC (SC) (Tese)
A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Nicácio, Elenir da Conceição Lima	2018	UFAM (AM) (Tese)
Egressos da pedagogia: implicações de tempos e temporalidades na formação docente	Abreu, Dejacy de Arruda	2019	UFMT (MT) (Tese)
Discursos sobre educação especial na formação docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Costa, Daniel Marques	2021	Univates (RS) (Dissertação)
Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ	Oliveira, Letícia Alves de	2021	Uerj (RJ) (Dissertação)
Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente.	Bonat, Ana Paula Goulart	2020	UFPeL (RS) (Dissertação)
As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de Licenciaturas da Unioeste campus de Cascavel – PR	Ancioto, Aline de Paiva Morales	2017	Unioeste (PR) (Dissertação)
Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das Licenciaturas	Mackeivicz, Osmar	2017	UEPG (PR) (Dissertação)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para Romanowski e Ens (2006, p. 41), a busca não deve se restringir a “[...] identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. A busca inicial permite a ampliação da questão investigativa, pois abrange os sujeitos pesquisados, os objetivos, as metodologias e os resultados alcançados.

Essa ampliação do estudo, com base em Romanowski e Ens (2006) e Gatti (2012), vem a estabelecer relações e entrelaçamentos entre as produções científicas anteriores, proporcionando mais dados em investigação de ensino e aprendizagem, bem como apontando possíveis orientações pedagógicas para a formação de profissionais na área e processos de gestão.

Por isso, considerou-se substancial, antes de se adentrar nas pesquisas elencadas, uma exploração mais informativa, que destacasse os trabalhos quanto à região de origem da Instituição de Ensino Superior (IES), às temáticas e às palavras-chave que mais apareceram nos estudos, além de autores e obras mais citadas.

Na Figura 1, apresenta-se um panorama das pesquisas elencadas para a análise, com base nas regiões brasileiras onde foram publicadas. Observa-se que a maioria dos trabalhos científicos selecionados se concentram nas Regiões Sul e Sudeste.

Figura 1 – Pesquisas por Região no Brasil



Fonte: Google.com (2023). Adaptada pela autora (2023).

Em um estudo realizado por André (2009) sobre a produção acadêmica na formação de professores, a autora revela que, nos anos 2000, a Região Sudeste concentrava a maior proporção de pesquisas, com 54%, seguida pela Região Sul, com 25% dos trabalhos. As Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, juntas, somaram apenas 21%. A justificativa se deve ao fato de a Região Sudeste ter a maior concentração de programas de pós-graduação com a



na área e na produção de pesquisas que têm a educação como objeto”. As mesmas autoras (2019, p. 8) também ressaltam que “[...] os estudos e pesquisas sobre o exercício da docência têm apresentado crescimento exponencial nos últimos anos”, considerando a função do professor em tempos e espaços contraditórios, bem como a responsabilidade das aprendizagens dos estudantes no processo de aprender inerente ao desenvolvimento profissional.

### 2.2.1 Aportes teóricos que fundamentam as pesquisas do Estado do Conhecimento

Uma pesquisa de cunho científico deve estar subsidiada por autores que sejam essenciais para fundamentação teórica e embasamento, cuja reputação, conhecimento e autenticidade sejam reconhecidas e afirmadas no contexto acadêmico. Diniz-Pereira (2019), em seus estudos sobre pesquisas com formação de professores no Brasil, aponta os autores mais citados nas investigações acadêmicas entre os anos de 2005 e 2015, na área de formação de professores, como Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Carlos Marcelo Garcia, Iria Brzezinski, Marli André e Maurice Tardif, além de clássicos como Paulo Freire. Nos trabalhos científicos selecionados para o presente estudo, foi possível verificar que a maioria dos(as) autores(as) mencionados(as) também são destacados(as) pelos pesquisadores(as), conforme se observa no Quadro 5:

Quadro 5 – Autores(as) mais citados(as) x número de pesquisas

<b>Autores(as) mais citados(as)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Nº de pesquisas</b>
Selma Garrido Pimenta	(1992, 2000, 2002, 2004, 2010, 2011)	6
Demerval Saviani	(2007, 2008, 2009, 2012)	6
José Carlos Libâneo	(1992, 2005, 2006, 2008, 2010)	6
Antônio Nóvoa	(1995, 2009, 2016, 2017)	5
Maurice Tardif	(2002, 2007, 2008, 2014, 2018)	4
Maria Isabel da Cunha	(2010, 2006, 2013, 2016)	4
Carlos Marcelo García	(1998, 1999)	3
Paulo Freire	(1982, 2007, 2011)	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível verificar a congruência entre os autores citados nos estudos de Diniz-Pereira (2019) e os trabalhos selecionados no estado do conhecimento desta pesquisa, destacando-se os autores renomados no campo da educação.

### 2.2.2 A contribuição de cada pesquisa para o aprender a ensinar

As teses e dissertações foram selecionadas por meio dos descritores utilizados no estudo, cujos critérios se vinculavam ao aprender a ensinar. Os descritores elencados no estudo são: “ensino” *and* “licenciatura em pedagogia”, “didática” *and* “licenciatura em pedagogia” e “egressos” *and* “licenciatura em pedagogia”. Na leitura desses trabalhos, verificou-se que adotaram como metodologia, principalmente, abordagens qualitativas, com técnicas de análise de documentos, entrevistas e questionários. Como participantes de pesquisa, apresentam-se egressos ou acadêmicos de licenciaturas, principalmente a Pedagogia.

Na Tabela 6, foram reunidos os descritores utilizados e os trabalhos selecionados para estudo:

Tabela 6 – Descritores x n° trabalhos

Descritores e n° de trabalhos selecionados			
Descritor	Tese	Dissertação	n° trabalhos
“ensino” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia	4	4	8
“didática” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia”	1	1	2
“egressos” <i>and</i> “licenciatura em pedagogia”	1	–	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Conforme a Tabela 6, o maior número de teses e dissertações encontradas refere-se ao descritor “**ensino**” *and* “**licenciatura em pedagogia**”, sendo oito trabalhos (quatro teses e quatro dissertações), estudos estes que englobam a formação de professores. Hobold e Farias (2020), argumentam que o “[...] ensino é objeto central da didática onde são problematizados os aspectos envolvendo as relações em sala de aula além de aspectos sociais e políticos do

cotidiano, através do desenvolvimento cognitivo político e social do indivíduo”. Porém, ao se colocar os descritores “ensino” e “didática” separados, foram obtidas diferentes pesquisas.

A seguir, apresenta-se uma análise dos trabalhos (4 teses) elencados neste descritor.

Na tese *O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular*, de Dayane Feitosa Lima (2020), com orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, a autora empreendeu pesquisa de abordagem qualitativa, com a técnica de análise de documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, regulamento de estágio e ementas das disciplinas do curso), entrevistas semiestruturadas com a aplicação de questionários, elegendo como sujeitos egressos, alunos em formação e professores de estágio supervisionado. Os aportes teóricos utilizados foram Contreras (2002), Ghedin (2002), Lima (2008), Masetto (2014), Pimenta (1992) e Zabalza (2014). Como resultados, a autora, evidenciou que o estágio é importante no campo profissional, por ser um espaço de aprendizagem, troca de conhecimentos e informações acerca da profissão de professor, podendo ser identificado como um instrumento de formação básica que completa a formação teórica em uma articulação complexa entre a teoria e a prática.

Gustavo Danicki Aureliano Rosa (2019), na tese *Elementos para otimização do ensino em Licenciaturas em função da percepção de formandos*, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Síveres, teve por objetivo investigar elementos de ensino em cursos de graduação para formação de professores por meio da percepção dos formandos. A metodologia se utilizou de análise documental das respostas dos questionários dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Para a análise dos dados, o autor recorreu à análise de agrupamentos. O aporte teórico foi embasado por Tardif e Lessard (2007), Libâneo (2005), Haydt (2006), Viana (1989) e Perrenoud (1999). O recorte dos dados pelo autor permitiu a identificação de elementos de ensino passíveis de melhora na percepção dos(as) formandos(as). Como resultados, o autor ressalta a necessidade de melhoria na relação entre docentes e discentes, de modo que os(as) estudantes sejam estimulados(as) pelos(as) docentes a estudar e aprender.

Destaca-se também a tese de Andressa Grazielle Brandt (2018), intitulada *Formação de professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de pedagogia*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia de Souza Hobold, que teve como objetivo compreender, por meio da análise das matrizes curriculares constantes no IFC, juntamente com os PPCs de Pedagogia da instituição, a concepção de formação de professores. A questão central deste estudo foi formulada nos seguintes termos: “Como se evidencia a formação de professores no

Curso de Pedagogia do IFC, tendo em vista o estudo das matrizes curriculares, do projeto pedagógico e dos documentos norteadores, consubstanciado pelos marcos históricos do Curso de Pedagogia no Brasil?” (Brandt, 2018). A autora (2018) realizou pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com exame das legislações de políticas de formação de professores, de legislação específicas e dos PPCs dos CLPes do IFC. Como aporte teórico, Bissolli da Silva (2003), Brzezinski (2010), Dourado (2016), Durlí (2007), Evangelista (2002), Gatti (2012), Gatti e Barretto (2009), Imbernón (2011), Libâneo (2008, 2010, 2011), Marcelo García (1998, 1999), Nóvoa (1995, 2017), Saviani (2007, 2012), Scheibe (2003, 2007), Scheibe e Aguiar (1999), Pacheco (2001), entre outros, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Como resultados das análises dos documentos legais, constatou-se que a concepção de formação de professores apresentou significativas mudanças no decorrer dos documentos e constituições. Nas concepções previstas nas legislações dos IFs, destaca-se a significância de oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade, para estudantes trabalhadores e interioranos. A autora (Brandt, 2018, p. 331) assevera que “[...] na formação inicial de professores há a predominância de uma formação centrada nos aspectos do exercício prático da docência”, reiterando a formação com aproximação à práxis e defendendo a oferta de Cursos de Pedagogia gratuitos, públicos e de qualidade nos IFs, com contribuições significativas para a sociedade.

A tese de Elenir da Conceição Lima Nicácio (2018), com o título *A docência no Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito, teve como objetivo apreender e compreender em profundidade as contribuições do Estágio Supervisionado II para a docência nos Anos Iniciais. Como metodologia, a autora se serviu das pesquisas teórica e documental dos PPCs e da legislação de estágio (Lei nº 17.888/2008), bem como do estudo de caso. Nesta pesquisa, os sujeitos foram coordenadores, professores, orientadores, estagiárias e egressos. Os autores que fundamentaram a pesquisa foram Pereira (2000), Contreras (2002), Estrela e Ferreira (2003), Abramovay (2004), Nóvoa (2009), Pimenta e Ghedin (2010), entre outros. Nas considerações apresentadas pela autora (2018), por meio da pesquisa com os sujeitos elencados, conclui-se que suas falas demonstram pouca compreensão sobre a função do estágio supervisionado e que os supervisores não desempenham o papel de formadores. Os sujeitos consideram o estágio insuficiente para preparar a formação nos Anos Iniciais, visto que esse

processo demanda mais teoria que prática, além de ressaltarem a escassez de tempo. A autora demonstra, apoiando-se na fala de egressos, que o curso de CLPe lhes proporcionou formação para serem professores(as), mas estes não se sentiram preparados(as) ao iniciarem o trabalho docente.

Em relação às quatro dissertações selecionadas no descritor **“ensino” and “licenciatura em pedagogia”**, prossegue-se com as discussões acerca dos trabalhos destacados.

A dissertação de mestrado de Daniel Marques Costa (2021), denominada *Discursos sobre educação especial na formação docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Morgana Domênica Hattge, teve como objetivo investigar as práticas discursivas presentes na formação do pedagogo da UEAP em torno da Educação Especial. Nesta pesquisa, o autor utilizou-se de instrumentos de análise de documentos e entrevistas com egressos do curso. Na análise de dados, fundamentou-se na teorização de Foucault. O aporte teórico utilizado compreende Foucault (1996), Mazzotta (1996, 2005) e Skliar (2001, 2013). Como resultados, o autor observou que os “[...] enunciados no PPC da Pedagogia reconhecem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial como um princípio natural e obrigatório” (Costa, 2021, p. 72) e que as egressas se portam como agentes de inclusão educacional, mobilizando esforços em relação aos desafios impostos no processo educacional inclusivo.

A dissertação de Letícia Alves de Oliveira (2021), intitulada *Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da Proposta Político-Pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Faissal de Souza, teve como objetivo analisar a formação inicial de professores para atuar com o aluno com deficiência no ensino regular. A metodologia utilizada na pesquisa foram estudos de casos e análise documental de PPCs de três curso de Pedagogia e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), além de fluxogramas, ementários e disciplinas. Para análise de dados, a autora recorreu à Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Como aporte teórico para fundamentação da pesquisa, destacam-se Vygotsky (1997, 2000), Pino (2000), Fontana (1997) e Anjos (2006). Como resultados, a autora ressalta que os cursos oferecem disciplinas obrigatórias em Educação Especial, além de disciplinas eletivas, mas estas não se articulam com as demais disciplinas. Na análise dos dados, foi percebida pela autora (2021) a necessidade de uma formação mais adequada, por meio da reformulação curricular dos

curso de Pedagogia, inclusive a necessidade de estágio supervisionado em salas de aula com alunos com deficiência.

A dissertação de mestrado *Professoras iniciantes nos Anos Iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente*, de Ana Paula Goulart Bonat (2020), com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, teve como objetivo compreender a construção e identificação profissional de professores iniciantes trazendo os aspectos significativos da formação inicial e tendo como sujeitos de pesquisa egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que atuavam como docentes dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, RS. Os principais autores abordados nesta pesquisa foram García (1999, 2010), Schon (1983, 1992), Tardif (2008, 2014), Huberman (1992), Nóvoa (1992, 1995, 2013) e Freire (1986, 2014). De abordagem qualitativa, a pesquisa se utilizou da entrevista semiestruturada, que trouxe como resultados, pelas falas das egressas, desafios e problemas da docência, saberes e bases das práticas, bem como o entendimento do contexto escolar e sociocultural dos alunos.

O estudo de Osmar Mackeivicz (2017), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das Licenciaturas*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo, analisou as “[...] concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das Licenciaturas a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores” (Mackeivicz, 2017, p. 49). Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos de Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR (UEPR). O aporte teórico fundamentou-se em Martins (1989), Santos (1992), Freire (1982), Dourado (2016), Saviani (2009), Gatti (2009) e Imbernón (2012). A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumento de pesquisa o questionário de investigação. Para articulação entre os dados coletados nos questionários e nos grupos de discussão, o autor realizou a análise documental dos cursos de Licenciatura. Os resultados apontados indicam características de uma abordagem tradicional e relação entre professores e alunos verticalizada, com predominância de aulas expositivas e transmissão de conhecimentos. O trabalho procura oferecer subsídios para repensar a formação de professores.

Com a utilização do descritor “**didática**” *and* “**licenciatura em pedagogia**”, foram selecionados dois trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação de mestrado.

A tese de Sirley Leite Freitas (2021), intitulada *Conhecimentos necessários ao ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da aprendizagem*

*desenvolvimental: um estudo no estado de Rondônia*, orientada pelo Prof. Dr. José Carlos Miguel, traz como objetivo investigar os conhecimentos docentes necessários para o ensino de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e verificar se estes conhecimentos estão contemplados em dois cursos de formação inicial de Licenciatura em Pedagogia no Estado de Rondônia. A pesquisa é do tipo bibliográfica, documental e de campo, tendo como sujeitos os graduandos do último ano de CLPes de uma IES pública e uma privada. O método utilizado para a análise foi o dialético. O principal autor que fundamentou o estudo da pesquisadora na aprendizagem desenvolvimental foi Vigotski. Os resultados apresentados pela autora indicam problemas na formação inicial, tais como: a necessidade maior de espaço e tempo no currículo para o ensino de matemática e o fato de que os graduandos não se sentiam preparados para ensinar matemática no Ensino Fundamental, visto que, segundo sua análise, eles afirmaram não dominar objetos de conhecimento, teorias específicas da educação matemática e conhecimentos pedagógicos.

A dissertação de Aline de Paiva Morales Ancioto (2017), intitulada *As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de Licenciaturas da Unioeste campus de Cascavel – PR*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Célia Barradas Correia Bastos, sob a temática da formação de professores, teve como objetivo principal compreender se os saberes didático-pedagógicos e os culturais cognitivos são abordados de forma articulada nas Licenciaturas. A abordagem compreendeu uma pesquisa de campo com aplicação de questionários a uma amostra de 81 participantes egressos dos seguintes cursos de Licenciaturas da Unioeste – Campus de Cascavel, PR: Matemática, Letras (português/espanhol; português/inglês; português/italiano), Ciências Biológicas; Enfermagem e Pedagogia, no recorte temporal de 2011 a 2015. Para análise dos dados, a autora se fundamentou em Michel Pêcheux (1988). O aporte teórico para a pesquisa se utilizou, principalmente, dos estudos de Gatti (2010) e Saviani (2009). A autora apresenta como resultados uma insatisfação por parte dos respondentes com os resultados das formações nas Licenciaturas, vistas como insuficientes para uma “[...] formação consciente baseada na confluência de diversos saberes” (Ancioto, 2017 p. 70).

Passa-se agora para a explanação do descritor **“egressos” and “licenciatura em pedagogia”**, com o qual se buscou obter teses ou dissertações que trouxessem pesquisas abrangendo os processos de formação de discentes egressos de cursos de Pedagogia. Neste descritor, foi encontrada apenas uma tese que dialoga com o estudo em questão:

A tese de Dejacy de Arruda Abreu (2019), intitulada *Egressos da Pedagogia: implicações de tempos e temporalidades na formação docente, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ozerina Victor de Oliveira*, cuja temática abordada é a formação de professores, teve como objeto de estudo a formação profissional docente de egressos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* Cuiabá. O objetivo da pesquisa foi compreender as implicações de tempo e temporalidade na formação dos professores egressos desse curso. A metodologia utilizada pela autora compreendeu revisão bibliográfica, estudo documental de Diretrizes Curriculares e PPC, além de entrevista semiestruturada com 30 egressos. Os estudos da autora fundamentam-se nas compreensões de Merleau-Ponty (2006, 1999), Norbert Elias (1998), Pineau (2010, 2006, 2005, 2003), García (2009, 1999), Pineau (2010, 2005, 2003), Paul; Pineau (2005), Nóvoa (2016, 2009, 1995, 1992), Shulman (2016, 2014); Zeichner (2013, 2008), Roldão (2014, 2008, 2007, 2004); Tardif (2002); Saviani (2012), dentre outros. Como resultado, a autora trouxe a percepção das egressas sobre o curso de Pedagogia como marco diferencial de suas vidas, ao desafiá-las a aprender para poderem ensinar alguma coisa a alguém. Consideravam que estavam no curso para aprenderem a ensinar, mas descobriram que muito aprenderam para si e de si mesmas. Essa conclusão possibilita a reflexão sobre a transformação que o curso de Pedagogia representa para as pessoas que nele podem constituir-se como aprendentes e ensinantes em seu percurso. Freire (2011, p. 25) costumava afirmar que o formando é sujeito da produção do saber mesmo com sua experiência formadora, pois “quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Como consequência, a respeito das pesquisas selecionadas no presente “estado do conhecimento”, verificou-se que todas colaboraram para o desenvolvimento deste estudo, pois abordaram de forma prática e fundamentada, em diferentes contextos e regiões no país, como é necessário o acompanhamento dos processos formativos e como estes se relacionam na formação inicial, por meio da percepção dos sujeitos de pesquisa e das documentações analisadas.

Ademais, nos estudos dos(as) autores(as), percebe-se a relação crítica do estágio supervisionado pelas falas dos sujeitos das pesquisas, que alegam a dificuldade inicial da inserção neste espaço, a insuficiência de tempo para a prática e uma incompreensão da função do estágio supervisionado. Para Pimenta e Lima (2010), o estágio regularmente é identificado como a parte prática da formação de profissionais. As autoras alegam que o reducionismo dos estágios às práticas tão somente expõe problemas na formação profissional docente, pois estes

componentes devem envolver todos os demais componentes curriculares do curso de formação, articulados no PPP, por meio de um trabalho docente coletivo envolvendo docentes, estagiários, supervisores, a escola e o curso de Licenciatura.

Portanto, a relação professor-estudante alegada nos estudos dos autores demonstra as condições históricas da formação de professores no Brasil, na qual a necessária mediação ainda não acontece em todos os espaços da formação e mantém-se a existência de relações de transmissão verticalizadas. Para Gatti (2019), deve-se considerar a possibilidade de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas subjetividades, e Farias *et al.* (2013) compreendem as práticas formativas como um fenômeno social, histórico, dinâmico e político, que, de forma intencional ou não, perpassa espaços diferentes, com diversas formas. O docente está inserido em um contexto de diversidades, no qual há necessidade de mediação, de um conhecimento de contexto por parte do aprendente, que venha a lhe proporcionar uma relação de ensinar e aprender dialética.

Dessa forma, salienta-se que, entre as 11(onze) pesquisas elencadas, apenas uma compreende a formação nos IFs, e o uma pesquisa que envolveu egressos da Pedagogia que promove uma abertura para o aprofundamento de pesquisas neste espaço de formação, recente ainda no contexto histórico da formação de professores. Nesse sentido, por ser uma pesquisa com egressos(as), também se obteve apenas um estudo que envolveu egressos da Pedagogia, mas não relacionado diretamente às práticas pedagógicas contribuintes para o aprender a ensinar. Nesse contexto, o estudo realizado na presente pesquisa traz um diferencial, ao unir um lócus de formação relativamente recente, perante a historicidade do Curso de Pedagogia no Brasil, que são os Institutos Federais, e o estudo de práticas pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar na percepção dos egressos deste curso em seu processo formativo.

Entretanto, compreende-se que as onze pesquisas selecionadas cooperaram para o embasamento das análises da presente pesquisa. De fato, como propõem Dilli, Brandt e Guizoni (2023, p. 7), “[...] tais pesquisas colaboram para a compreensão do objeto de análise e que no exercício docente [...] de suma importância que professor(a) se aproprie das razões pelas quais ensina”.

A seguir, no terceiro capítulo, faz-se pertinente uma breve apresentação sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil, o contexto histórico da década de 1930, os movimentos de educadores pela criação de uma Universidade de Educação e suas transformações e resistências ao longo do tempo e da atuação de interesses antagônicos na legislação educacional, gerenciada

por uma sociedade elitista, na qual os avanços e retrocessos em relação à educação perduram até a atualidade.

Por conseguinte, nesse percurso, também será destacada, no quarto capítulo, a instituição dos IFs no ano de 2008, quando o CLPe começou a ser ofertado nesses espaços.

### 3 HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Em princípio, descobrimos que, substancialmente, pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. Depois, pudemos verificar que houve tempos em que essa visão tinha uma razão de ser, dado o contexto sócio-cultural em que estava inserida a instituição escolar brasileira. Mas, também verificamos que, em períodos recentes, toda a ideologia que alimentava o sistema, assim como sua própria estrutura, começava a chocar-se com o referido contexto. (Romanelli, 1986, p. 13).

No presente capítulo, apresenta-se, de forma breve, a história do curso de Pedagogia no Brasil, com destaque para sua criação e as alterações em sua estrutura e currículo no decorrer de sua trajetória. Os estudos de Saviani (2012, 2014, 2015, 2021), Scheibe e Durlí (2011), Scheibe e Bazzo (2016), Cruz (2011), Bissoli da Silva (2003), Brandt e Hobold (2020), Brandt, Hobold e Farias (2021) e as legislações que compuseram esses períodos subsidiarão a exposição deste capítulo.

No breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil abordado neste capítulo, contempla-se, inicialmente, o contexto histórico da década de 1930, quando o país, antes agrário-exportador, adentrava em um processo de secularização, contrapondo o estigma apregoado religiosamente. Para a crescente industrialização era necessário um novo homem, que participasse do sistema produtivo, e este homem deveria ser formado por meio da educação. Esse modelo, como uma cópia dos modelos da sociedade burguesa de países europeus, trazia para o Brasil uma visão de progresso. Sobre esse contexto, Pereira *et al.* (2012) afirmam que essas profundas transformações trouxeram também novos conceitos educacionais à escola, à formação de professores e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Era necessária uma escola que ensinasse o homem a ser produtivo em uma sociedade urbano-industrial, instituindo assim uma nova visão de homem, desvinculada do processo religioso. E, para tal, carecia-se de mão de obra de professores que ensinassem os preceitos da ciência. A sociedade em desenvolvimento, inspirada por esses ideais, ansiava ultrapassar a imagem agrária e colonial. Os filhos demandavam ser educados, e essa era demanda geral da sociedade; “os latifundiários queriam filhos bacharéis ou doutores”, e a massa trabalhadora frequentava a educação técnica, em escolas normais e institutos de educação. Assim, “[...] os trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes alcançarem melhores condições de vida” (Cunha, 2011 p. 157).

Como explicam Scheibe e Durli (2011, p. 82), o “Estado, mesmo dentro de um contexto de capitalismo subdesenvolvido, dependente e importador de tecnologia, demandava mão de obra qualificada”, o que implicava a expansão da educação.

A década de 1930 foi marcada pela efervescência das mudanças trazidas pelo fim da República Velha e o início da Era Vargas<sup>14</sup> (1930-1945). Em 1930, foi criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde; e em seguida, em 1931, o primeiro Conselho Nacional de Educação. Para Brzezinski (2010), essas mudanças também provocaram transformações na educação brasileira; houve reformas nos Estados, com a promoção de uma educação transplantada dos Estados Unidos, baseada no escolanovismo, tendo como articulador Anísio Teixeira<sup>15</sup>, que visava transformar a sociedade por meio da reforma do homem via escolarização.

Em 1932, afirma-se o modelo escolanovista, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por um grupo de intelectuais defensores da educação laica, em contraposição às forças do catolicismo. O movimento defendia a escola democrática com acesso a todos os cidadãos, tendo sua iniciação nas *práxis* de lutas pela organização de educadores ainda na década de 1920 (Brzezinski, 2010) Esse novo modelo tinha como “[...] princípio uma escola pública e laica e gratuita e do ensino comum para os dois sexos” e enfatizava “[...] aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 20).

Em relação à situação da escolarização da formação de professores, nesse período, era forte a presença das Escolas Normais, também permeadas pelo escolanovismo preconizado por Lourenço Filho<sup>16</sup>. Tanuri (2000) e Monarcha 2018, p. 20), em seus estudos consideram que essas escolas possuíam uma pedagogia pluridisciplinar, baseada em psicologia analítica e

---

<sup>14</sup> A Era Vargas, período compreendido entre 1930 e 1945, foi marcado pelo governo de Getúlio Vargas e passou por três fases distintas: o governo provisório (1930-1934), quando se deu o início do populismo; o governo constitucional (1934-1937), no qual passam a perdurar ideias fascistas e anticomunistas, culto ao líder e valorização do nacionalismo; e o Estado Novo (1937-1945), com um regime militar, investimentos em indústrias de base e consolidação das leis trabalhistas (Silva, 2013).

<sup>15</sup> Educador e graduado em Direito, foi secretário da educação do Distrito Federal do Brasil (1931-1935). Aderiu ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Em 1935, foi o criador da Universidade do Distrito Federal (UDF). Contribuiu para a institucionalização da pós-graduação no país, com o auxílio de outros intelectuais. Defendia a ideia de que a educação fundamental deveria ser pública, obrigatória e laica (Mendonça, 2000; Consorte, 2018).

<sup>16</sup> Monarcha (2000), afirma que Lourenço Filho, professor de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de São Paulo, Diretor-Geral de instrução Pública de São Paulo (1930-1931), inspirou-se em Dewey e Montessori, em uma concepção de educação vitalista, na expansão de cada ser, com princípios de atividade autoeducadora. Contribuiu para a afirmação de estudos especializados sobre a educação e nexos entre educação e vida social.

experimental, que organizava classes seletivas conforme a velocidade de aprendizagem. Nas investigações, repercutiam os testes ABC, como um “[...] dispositivo para a verificação de maturidade orgânico-psicológica para aquisição da leitura e da escrita”.

Em São Paulo, além das Escolas Normais, existia o Instituto de Educação, ao qual foi incorporada a Escola de Professores, apoiada em centros complementares, compostos por Jardim de infância, escolas primárias e escolas secundárias, Tanuri (2000, p. 73) exemplifica:

Com esse objetivo, o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores.

Nesse cenário, essas escolas tiveram sua ampliação e difusão no país durante o regime do Estado Novo, no qual a educação ganhava importância como área técnica, possibilitando a oferta de cursos regulares de aperfeiçoamento e magistério (Tanuri, 2000). De fato, verifica-se que esses cursos conviveram até pouco tempo com os atuais cursos de formação de professores em nível superior e, não obstante, possuíam uma formação com um embasamento mais robusto do que as formações a distância que se proliferaram na década de 2000, já no século XXI.

Diante desse contexto, Brzezinski (2010, p. 31) enfatiza que, dentre as proposições deste manifesto em relação à educação superior e formação de professores preconizava uma formação de docentes popularizadora das ciências e das artes e de uma forma unificada, de maneira que:

Para os Pioneiros, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários.

A preocupação com uma formação superior para o professorado foi manifestada por Anísio Teixeira, um dos intelectuais e signatários do Manifesto dos Pioneiros, que tinha o sonho inovador de uma universidade que atendesse a todos e à formação de professores. Siqueira (2018), realça que ele tinha como foco o Ensino Superior, e sua concepção de universidade valorizava o livre pensar, e não apenas a transmissão do conhecimento sistematizado, mas sobretudo sua articulação com o meio cultural e social. Quanto ao magistério, “[...] defendia veementemente a formação de professores em nível superior, para que tivessem o contato com a pesquisa científica [...]” aliada à educação, para estarem efetivamente preparados a lecionar. Foi idealizador da UDF, criada em 1935, na época situada no Rio de Janeiro, mas o seu projeto

foi acusado de subversivo, e a Universidade teve seu cancelamento decretado em 1939, durante a ditadura do Estado Novo. Mendonça (2002, p. 139) considera como uma das fragilidades da iniciativa, que contribuiu para sua posterior destruição, o “[...] caráter voluntarista da experiência da UDF, em contraposição a um caráter mais orgânico da experiência da [Universidade de São Paulo] USP”.

Os primeiros acordos da criação de um curso de formação de professores vieram com a incorporação do Instituto de Educação à USP, criada em 1934 (Saviani, 2015). Conforme Cruz (2011, p. 65) e seus estudos sobre o início da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, as primeiras aulas se situavam ainda no espaço do Instituto de Educação Caetano de Campos, sob a responsabilidade dos professores da instituição.

Somente em 1938, com a criação da Seção de Educação, que precede a criação do curso de Pedagogia, há a desvinculação do Instituto da Universidade e a transferência de boa parte dos professores à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, primordial para o processo de implantação do Curso de Pedagogia.

### 3.1 A CRIAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO DE PEDAGOGIA

No ano de 1939, na USP, foi criado então o curso de Pedagogia e Licenciatura, por meio do Decreto-lei 1190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia. O referido decreto assim estabelece, em seu art. 1º “preparar candidatos ao magistério para o exercício secundário e normal”, e apresenta, em seus arts. 2º e art. 7º, dentre os cursos ofertados, a “secção de pedagogia” e “curso ordinário de pedagogia” (Brasil, 1939). Essa formação de professores para o ensino secundário se dava em um esquema 3+1, ou seja, três anos de Bacharelado e um ano de Didática (Saviani, 2015), com a seguinte composição de componentes curriculares, conforme apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 – Composição dos CCs do primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil (continua)

<p>SEÇÃO XI</p> <p><i>Do curso de pedagogia</i></p> <p>Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:</p> <p><b>Primeira série</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Complementos de matemática.</li> <li>2. História da filosofia.</li> <li>3. Sociologia.</li> <li>4. Fundamentos biológicos da educação.</li> </ol>
--

<p>5. Psicologia educacional.</p> <p><b>Segunda série</b></p> <p>1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar.</p> <p><b>Terceira série</b></p> <p>1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação.</p>
--

Quadro 5 – Composição dos CCs do primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil (conclusão)

<p>SEÇÃO XII</p> <p><i>Do curso de didática</i></p> <p>Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:</p> <p>1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.</p>
--

Fonte: Brasil (1939, grifos originais).

Esta lei previa a diplomação de bacharel em Pedagogia (art. 48) aos que concluíam os estudos ordinários, que seriam os três anos, e estes bacharéis matriculados no curso de Didática eram dispensados de frequência e exames (art. 58). Entretanto, na seção de Didática, era proporcionada uma “[...] formação com ênfase na docência e nos conhecimentos e conteúdos curriculares da dimensão pedagógica” (Medeiros; Araujo; Santos, 2021. p. 567).

Medeiros, Araujo e Santos (2021) afirmam que, para o professor ter a sua formação, era preciso concluir os três anos na graduação e, posteriormente, cursar a seção de Didática, de duração de um ano, para obter então o grau de licenciado, sendo as disciplinas de Didática Especial e Didática Geral as únicas necessárias para o título de licenciado. Como explica Saviani (2014, p. 36), “O Curso de pedagogia foi definido como um curso de Bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade”, o que era conhecido como esquema 3+1, vindo a perdurar até 1962.

Nos estudos de Cruz (2011), realizado com egressos(as) que vivenciaram o primeiro curso de Pedagogia no Brasil, há relatos de que o curso privilegiava o aprofundamento em disciplinas ligadas a aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos e históricos, enfatizando a dimensão mais teórica do que prática. Era um curso em que o componente pesquisa tinha

participação marcante, pois os estudantes conviviam com os professores pesquisadores, havia participação em pesquisas e monitorias em laboratórios de psicologia e biologia.

A partir da década de 1960, pode-se vislumbrar um novo contexto de mudanças, com a vinda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 trazendo alterações cuja intenção era proporcionar uma certa esperança de melhorias, para um atendimento mais plural na educação. Nas pesquisas de Cruz (2011), ressaltam-se a queda na densidade teórica do Curso de Pedagogia e um perfil de aluno com ausência de habilidades científicas e conhecimentos gerais. Porém, foi um período de pujança na organização estudantil e na política brasileira, que reverberou em alterações nas legislações educacionais.

### 3.2 A LDBEN/1961 E AS ALTERAÇÕES NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

No início da década de 1960, o país vivenciava um período de democratização, expansão e reformas. A abertura política estendeu-se à educação. De acordo com Reis (2019, p. 64), “[...] estas discussões e questionamentos foram seguidos na política de formação de professores”.

A introdução de uma nova LDBEN foi também um processo de intensa discussão e disputa de forças. “A lei 4024/61, que por 13 anos foi discutida com a sociedade, até ser transformada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, teve um curto período de vigência” (Amador, 2002, p. 94). Mesmo com os entraves, esta lei foi de extrema importância para o contexto educacional com seu aporte de conciliação, a exemplo do art. 1º, no qual se destaca uma educação nacional inspirada em princípios de liberdade e solidariedade humana (Brasil, 1961).

E, nesse contexto, desponta a discussão sobre o curso de Pedagogia. Conforme Bissoli da Silva (2003, p. 51), se “questionava de maneira explícita, a existência do curso de Pedagogia no Brasil”, cujo conteúdo e a identidade eram criticados. O conselheiro Valnir Chagas<sup>17</sup>, contestando essa apologia à extinção do curso, propõe uma redefinição, afirmando assim a identificação do profissional pedagogo e definindo como técnico em educação o bacharel.

---

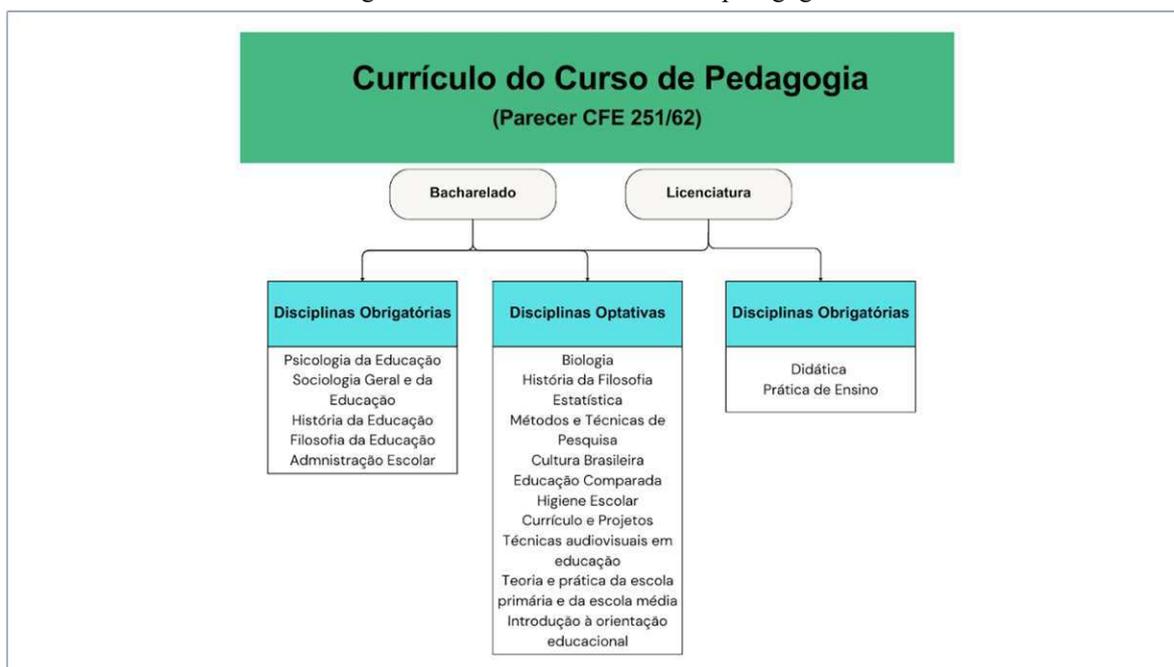
<sup>17</sup> Nascido no Ceará em 1920, Valnir Chagas foi membro do Conselho Federal de Educação por 18 anos, em 3 mandatos consecutivos. Relator de inúmeros pareceres, foi o responsável pela reformulação do curso de pedagogia (Bissoli da Silva, 2003).

Decorrente dessa nova legislação, são promulgados pareceres para normalização do Curso de Pedagogia, como “currículo mínimo para o curso, implantado pelo Parecer [Conselho Federal de Educação] CFE 251/1962, e a regulamentação das matérias pedagógicas para a Licenciatura, mantendo as proposições de bacharel e licenciado”, implantada pelo CFE nº 292/1962. Anos mais tarde, o Parecer CFE nº 12/1967 trataria da formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Médio técnico (Scheibe; Durli, 2011, p. 88). No que diz respeito aos pareceres citados, Brandt e Hobold (2020, p. 123) afirmam que estes instrumentos legais trouxeram “[...] possibilidade de o estudante cursar concomitantemente disciplinas do Bacharelado e Licenciatura, sem a obrigatoriedade do esquema 3+1”.

Saviani (2014), evidencia que o curso passou a ter sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar) e duas optativas, escolhidas em uma lista de onze (Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional) (Scheibe; Durli, 2011, p. 89).

Na Figura 3, abaixo, apresentam-se as disciplinas ofertadas para o curso de Pedagogia no Bacharelado e na Licenciatura, lembrando que, “[...] para a Licenciatura, as matérias Didática e Prática de Ensino deveriam ser cursadas” (Arantes; Gebran, 2014, p. 282).

Figura 3 – O Currículo do curso de pedagogia 1962



Fonte: Adaptado de Saviani (2014) e Arantes e Gebran (2014).

O Parecer nº 251/1962 ainda deixava dúvidas quanto ao seu conteúdo pois, conforme Brandt e Hobold (2020, p. 129), o documento estabelecia a duração do curso, mas “[...] não definia um rol fixo de disciplinas que deveriam ser cursadas a cada ano”. Quanto ao campo de trabalho, Bissoli da Silva (2003, p. 17), reforça que o Parecer é impreciso, ora mencionando o “técnico em educação”, ora o “especialista em educação”.

Em crítica ao currículo instituído pelo documento citado, Bissoli da Silva (2003, p. 52) considera-o “enciclopédico generalista e teórico”, com poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico em educação. Para a autora, o currículo mínimo não levou em consideração a existência de um campo de trabalho que demandasse o egresso, perdurando a falta de regulamentação da profissão do licenciado em pedagogia.

Porém, o Parecer não vigorou por um longo tempo. Com o advento do Golpe Civil Militar de 1964, as estruturas e políticas sofreram um período de sucessivas intervenções, o que também afetou a educação. Em meados de 1960, o país experienciou uma grande crise econômica, com queda das atividades industriais, da produção rural e das taxas de investimento, além da queda da renda, em paralelo a uma crise política, com falta de representatividade, que proporcionou um crescente intervencionismo militar e a emergência de um militarismo

dominador, que culminou em golpe de Estado (Bombarda, 2019). A intervenção militar atingiu, de acordo com Saviani (2015), colégios de aplicação, ginásios vocacionais, além de inovações, agora extintas, remodelando o cenário educacional em direção a uma concepção produtivista e mercadológica, a serviço do mercado e, mais adiante, do americanismo<sup>18</sup>, por meio de uma série de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid).

Na seção a seguir, apresenta-se a Reforma Universitária de 1968, que atingiu o curso de Pedagogia, provocando transformações em seu formato.

### 3.3 A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO REGIME CIVIL-MILITAR

No contexto do Regime Civil-Militar, uma das principais preocupações do governo foi a Lei nº 5.540/1968, que fixava normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. Em seu art. 1º, estabelece a pesquisa como objetivo do Ensino Superior e confere autonomia didática (art. 2º) a esse nível do ensino. Porém, no art. 23, dá abertura para cursos profissionais de curta duração, que proporcionavam habilitações intermediárias de grau superior (Brasil, 1968).

Garcia (2011), Saviani (2014) e Ghiraldelli Jr. (2009) se aproximam em suas reflexões no que diz respeito a esse período, considerado pelos autores de grande polarização e contradição, pois a referida Reforma, por um lado, atendia a proposições como a abolição de cátedra e autonomia e, de outro, vinculava a educação superior aos mecanismos de mercado, como a matrícula por disciplina, instituindo o parcelamento do curso por meio de créditos, além de cursos de curta duração<sup>19</sup>, da organização fundacional e da racionalização da estrutura e do funcionamento.

---

<sup>18</sup> Os acordos MEC/Usaid estabeleciam convênios de assistência técnica e cooperação financeira para a educação, em um contexto de tecnicismo e teoria do capital humano, tendo a educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, sob os desígnios da economia internacional e das grandes corporações. Foi um processo que influenciou diretamente as reformas da educação brasileira no período (MEC-USAID..., 2006).

<sup>19</sup> A fragmentação do grau acadêmico de graduação foi outra forma de parcelar a formação do aluno. Com a instituição das licenciaturas curtas, a formação universitária podia ser concluída em apenas dois anos de curso (Amador, 2002, p. 103), caracterizando uma precarização do conhecimento e uma desvalorização dos profissionais.

O acesso ao Ensino Superior foi sempre meritocrático<sup>20</sup> na história do país, e nesse período aprofunda-se na desigualdade. Ghiraldelli Jr. (2009), ressalta que para o acesso, adotou-se o vestibular unificado e classificatório, mas, embora aprovados, muitos estudantes não conseguiam efetuar sua matrícula, pois eram considerados excedentes em relação à oferta de vagas, o que é considerado pelo autor uma usurpação do direito de matrícula.

A Lei da Reforma Universitária atingiu os sistemas escolares e a formação de professores, instituindo habilitações em orientação, administração, supervisão e inspeção (Brandt; Hobold, 2020):

A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (Brasil, 1968, art. 30, sic).

Para Cury (2003), a retomada do curso de Pedagogia é caracterizada pela ideia de polivalência, com uma parte comum e uma parte diversificada, gerando assim as habilitações. O pedagogo deveria ter experiência de magistério. Quanto à comprovação dessa experiência, Bissoli da Silva (2003, p. 55) chama a atenção para a ambiguidade da legislação ao permitir que “[...] sua comprovação ocorra tanto anteriormente ao ingresso no curso, como também à obtenção de diploma”.

Para a mesma autora, o Parecer não conseguiu resolver a questão curricular do curso de Pedagogia, ao contrário, contribuiu e muito para sua deterioração, visto que o pedagogo encontrou problemas para se colocar profissionalmente (Bissoli da Silva, 2003). E, para Brandt e Hobold (2020, p. 137), “[...] estas mudanças sofreram forte influência do processo de industrialização no Brasil [...], materializando-se de forma tecnocrática”.

Nesse percurso histórico, o advento da década de 1970 foi marcado pela promulgação de um nova LDBEN, Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino de primeiro e segundo graus. Nesse contexto, Zotti (2004, p. 144) salienta que, “[...] apesar da repressão, essa foi a fase em que o Estado obteve o maior grau de consenso e legitimação social. [...] numa combinação de medo e euforia, a Lei n. 5.692/1971 nasce de um grupo de notáveis intelectuais do regime”.

---

<sup>20</sup> A meritocracia é vista pelos seus defensores como um procedimento justo, pois avalia os méritos de cada um independentemente de suas condições e características individuais, mas sua lógica instaura a competição entre os alunos, social e individualmente desiguais, comprometendo a justiça social (Libâneo, 2018; Silva, 2018).

Em contraponto, autores como Romanelli (1986, p. 234) consideram que a referida lei promoveu mais uma reforma do ensino, pois previa que os sujeitos deveriam ser escolarizados com “[...] base de educação fundamental e algum treinamento para o indivíduo ser introduzido nas técnicas de produção, aumentando a produtividade [...]”, embora estivessem desvinculados da participação e do controle dessa produção, servindo apenas a interesses empresariais. A autora aponta algumas incoerências nessa reforma, como a antecipação do término dos estudos, facultada pela iniciação no trabalho; a precariedade de recursos humanos e materiais para o ensino na Zona Rural; e a necessidade das instituições escolares em se adequar à expansão econômica, resultando em uma visão distorcida dos excedentes (Romanelli, 1986).

O caráter tecnicista da referida reforma, em que a produtividade é primordial, acabou por se refletir também na formação de professores. A LDBEN/1971, apesar de tratar sobre diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, apresenta conteúdos que tangem à formação de professores, fixando a formação mínima para a docência nos seguintes níveis: para ensino de 1ª a 4ª séries, habilitação específica a nível de 2º grau; para ensino de 1ª a 8ª séries, grau superior com a licenciatura de curta duração; e em todo o ensino de 1º e 2º graus licenciatura plena, cursada em universidade (Brasil, 1971). As habilitações prevaleceram com o curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação, precarizando a classe de professores.

Aprofundando a desobrigação do Estado para com a educação, a educação no Ensino Superior foi diretamente atingida com corte de verbas. Ao mesmo tempo, “[...] o subsídio governamental para os empreendimentos privados buscava no campo de ensino, a acumulação de capital e/ou influência ideológica” (Cunha, 2002 p. 51). Pode-se verificar que o país mergulhou num regime que não tinha interesse em fundamentar financeiramente a educação, moldando-a aos interesses do mercado e do governo. Para Saviani (2021, p.77), o Regime Militar tentou implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, por meio dos acordos MEC-Usaid,<sup>21</sup> centrada na racionalidade, na eficiência e na produtividade, características da pedagogia tecnicista, que perdurou por quase trinta anos.

No início dos anos 1980, essa política pragmática para a escola pública alia-se de forma mais larga à expansão do capitalismo, com a intenção de centrar a educação nas necessidades

---

<sup>21</sup> Os acordos MEC-Usaid tinham por objetivo financiar políticas e mudanças educacionais no país, sendo articulados por empresários do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), como o apoio de empresários americanos. Essas mudanças geraram um processo de proletarização de professores (Bombarda, 2019).

básicas de aprendizagem, adequando-se posteriormente à visão economicista do Banco Mundial, que formula as políticas de educação para os países pobres (Libâneo, 2020).

Mas o final da década também foi marcado pela ascensão de grupos e organizações de educadores resistentes à tendência produtivista na educação, que, por meio de movimentos políticos, começaram a traçar os caminhos para a abertura do país e a valorização da educação pública (Saviani, 2015), culminando com a LDBEN/1996.

### 3.4 OS CAMINHOS DA ABERTURA DA DEMOCRACIA, UMA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E UMA NOVA LDBEN/1996

A partir de 1985, com a abertura do país para um regime democrático, diversas mobilizações na sociedade foram realizadas para que direitos de cidadania e identidades fossem estabelecidos. Para Scheibe e Bazzo (2016, p. 242), “[...] tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB de 1996 nasciam vinculadas ao fervilhante processo de redemocratização do país, que trazia entre seus anseios o direito à educação, então transformado em dever do Estado”. As autoras situam nesse contexto a necessidade de uma educação para todos, com qualidade.

A própria Constituição Federal de 1988, em seu capítulo II, assegura a educação como direito social (Brasil, 1988). Era imprescindível uma Lei Magna que considerasse essa nova sociedade e abrisse caminhos para a democratização.

Em contraponto, para Reis (2019, p. 73), “A política educacional que corresponde ao período denominado de ‘transição democrática’ (1985-1994) está fortemente vinculada às reformas neoliberais iniciadas na Europa nos anos 1980”, revelando uma abertura de mercado rumo a um ideal de globalização. Essa visão suplantou a ênfase na qualidade social da educação, referência para o Projeto Darcy Ribeiro, que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, transformou-se na nova LDBEN. Conseqüentemente, desencadeou o processo de regulamentação dos dispositivos da Lei, que culminou, mais adiante, na aprovação do novo Plano Nacional de Educação, em janeiro de 2001 (Saviani, 2005).

A LDBEN/1996, criada por Darcy Ribeiro, foi sancionada após oito anos de intensa tramitação, incorporando as vicissitudes de seu tempo. Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 98):

A década de 1990, também caracterizada como período das reformas educacionais no país, é marcada por essa subordinação e por intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores, particularmente após a aprovação da nova LDB em 1996.

Scheibe e Bazzo (2016, p. 242) afirmam que, após essa “[...] longa discussão por entidades de educadores e sociedade civil, a LDB foi redigida em versão minimalista, se comparada àquela consensuada pelos educadores [...]”, ou seja, ao projeto original de Darcy Ribeiro. Para Reis (2019, p. 74-75), a Lei tramitou em meio a

Um contexto cheio de contradições, de intensos embates político-ideológicos, na discussão da construção de um projeto de sociedade, uma vez que no Brasil vivenciava um período pós-ditadura, e a sociedade civil almejava a redemocratização do País.

Nesse cenário, o projeto original passou por várias transformações, visto que a abertura política ainda se dava com forte dependência do capital estrangeiro. Assim sendo, a legislação precisou levar em conta alguns dos interesses do mercado.

Porém, a LDBEN/1996 é norteadada por princípios de liberdade e apreço à tolerância, além de conferir abertura para a participação de uma sociedade diversa, considerando a pré-escola, o Ensino Fundamental e médio, a educação de jovens e adultos e a educação especial.

Quanto à formação de professores para a Educação Básica, no art. 62, determina a

[...] formação em nível superior, em licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Dessa forma, conforme Scheibe, Bazzo (2016) e Franco (2021), a LDBEN/1996 privilegiou um modelo de formação docente vinculado ao nível superior, embora não articulado com a pesquisa e a extensão, além de implementar novos formatos institucionais, como institutos superiores de educação e cursos normais superiores, possibilitando a redução e o aligeiramento do tempo de formação docente, o que vinha ao encontro da política liberal, instrumental e reducionista então vigente, que se aprofundaria no século XXI.

Ademais, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, a formação deve ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, conforme determina o art. 64 (Brasil, 1996).

Scheibe e Durli (2011, p. 99), entendem que na contramão dos movimentos de educadores, a Lei tratava o curso de Pedagogia como um “[...] Bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino”. Saviani (2014, p. 157) corrobora a crítica das autoras e ressalta que “[...] os institutos superiores de educação se constituíram como alternativa aos cursos de Pedagogia

e Licenciatura, onde poderiam ter menor duração, possibilitando a diversificação destes modelos”.

Resgatando as ponderações realizadas por Scheibe e Durlí (2011), o autor afirma que a LDBEN/1996 acabou tomando um rumo frustrante no que concerne ao problema da formação de professores, pois, com tamanha flexibilidade, possibilitou um nivelamento por baixo, descartando a esperança em uma normatização que trouxesse condições adequadas para organização e o funcionamento da formação docente, além de desvalorizar esses profissionais (Saviani, 2014).

A própria aprovação e colocação em prática da nova LDB se deu em um processo muito lento, deixando ainda lacunas para a sua prática, tanto que o quarto currículo do curso de pedagogia, na perspectiva de Brandt e Hobold (2020, p. 148):

Se desenvolveu em quase uma década de debates, resultando assim na Resolução CNE nº1 de 2006, na CNE nº 5/2005 e 3/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (DCNCLP).

Ainda para as autoras (2020), em meio a lutas, debates e proposições, com o esforço ativo de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)<sup>22</sup> e o Movimento de Educadores, a Pedagogia ganhou espaço no debate nacional. Nos estudos de Candau (2020, p. 27) com professores de Didática, observam-se:

[...] uma continuidade das reflexões da didática em uma perspectiva crítica, de forma mais branda, incorporando novos enfoques teóricos-metodológicos, como professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente, além ascensão de manifestações de preconceito e discriminação e multiculturalismo, que vão ganhando espaço na Didática.

Em contraponto, nesse período, vigorava um forte discurso de abertura de mercado e globalização; assim, “[...] foi se encaminhando uma política educacional de caráter desmobilizador dos movimentos docentes” (Saviani, 2014, p. 41), que viria a permear fortemente a educação nas próximas décadas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pela Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

---

<sup>22</sup> Criada em 1980, a Anfope defende políticas de educação e valorização da formação profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/apresentacao/>. Acesso em: 24 maio 2024.

### 3.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: RESOLUÇÕES CNE Nº1/2002 E CNE Nº1/2006

A abertura política do início dos anos 1990 se estendeu à década de 2000, desencadeando uma estreita relação da educação com o mercado internacional, a fim de atender aos interesses deste último.

Nesse período, acentuam-se as políticas educacionais em conformidade com organismos internacionais, que provocariam influências na educação. Libâneo (2020, p. 91), mostra que é quando aparecem medidas como “[...] ciclos de escolarização, escola de tempo integral, progressão continuada, afrouxamento da avaliação da aprendizagem”. Para o autor, os instrumentos essenciais de aprendizagem converteram-se em destrezas ou habilidades, em atendimento a uma mera necessidade natural. Ou seja, para o educando, não é necessária a ascensão para uma educação superior, pois as habilidades básicas já servem aos propósitos da produção gerencialista em afirmação.

Destaca-se que essas políticas educacionais, subordinadas aos organismos internacionais, permitiram uma interferência massiva destes organismos, a partir da qual ocorreu, conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96): o “[...] abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações.” Ainda segundo os autores, há uma “afirmação patológica da competição e individualismo”.

Com relação à formação de professores, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003),<sup>23</sup> por meio da Resolução CNE nº 1/2002, destacam-se as competências na concepção nuclear de cursos de formação de professores (art. 3º). Para Hobold e Farias (2020, p. 115):

---

<sup>23</sup> De acordo com os estudos de Frigotto e Ciavatta (2003) e Sanfelice (2003) sobre a gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, os autores apontam esse retrocesso no âmbito pedagógico, visto que este governo de centro-direita preconizava uma “ortodoxia monetária” e “ajuste fiscal” em uma doutrina liberal, transferindo a agentes sociais e educacionais a disputa pelo mercado. Abarcado pelos organismos internacionais como o Bird, FMI, Unesco e ONU, tem-se o ideário mercantil na educação escolar, atendendo a uma lógica de mercado para a formação de um trabalhador para o capitalismo e o trabalho.

Essa DCN é fortemente atravessada pelas orientações em textos curriculares instituídos a época, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e dos Referenciais para a Formação de Professores (1999), os quais adotavam a perspectiva do currículo por competência.

As autoras destacam a forte relação entre a formação de professores e as competências, preconizadas nesta Resolução, que inclusive apresenta indicações de conteúdos contemplados nos PPPs dos cursos, com um pragmatismo voltado à resolução de problemas com ação-reflexão-ação (Hobold; Farias, 2020).

Apresentada no governo Lula (2003-2011), a Resolução CNE nº 1/2006 estabelece que do CLPe é voltado à formação de professores para o magistério, a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a educação de nível médio, a Educação Profissional e áreas de serviços como apoio escolar, execução e planejamento de tarefas e projetos, produção e difusão do conhecimento (Brasil, 2006, art. 4º).

A Resolução CNE nº 1/2006 define princípios e condições de ensino-aprendizagem na formação inicial, considerando a docência como ação educativa e processo metódico intencional que articula conhecimentos científicos e culturais. Em relação à estrutura do CLPe, prevê três núcleos de formação: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores (Brasil, 2006). Esses núcleos serão abordados com mais profundidade no quarto capítulo, juntamente com a análise do PPP do curso.

Para Brandt, Hobold e Farias (2021, p. 56), a Resolução “[...] postula uma formação larga, referenciada em uma formação teórica, articulada pela docência, a pesquisa, a gestão, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e contextualizado”. De acordo com Scheibe e Durlí (2011, p. 111), “[...] a atual formulação oficial do curso de Pedagogia, que se encontra nas DCN aprovadas em 2006, traduz em grande parte esse direcionamento para uma normalização operacional do curso”.

Com relação à formação, o(a) egresso(a) do CLPe tem um rol de atribuições complexo e diversificado, pois deve estar apto(a) a cuidar e zelar de crianças, trabalhar em espaços escolares e não escolares, reconhecer manifestações de necessidades físicas e cognitivas, ensinar conteúdos de forma interdisciplinar, identificar problemas, participar de gestão, pesquisa, etc. (Brasil, 2006), amplificando sua área de atuação profissional.

A Resolução traz aspectos positivos no que concerne à relevância histórico-social do CLPe e à prática educativa como objeto do curso, em cuja trajetória se pode verificar que a formação tende a ser reducionista e, ao mesmo tempo, generalista, como destacam as autoras Brandt, Hobold e Farias (2021). Dessa forma, Brandt e Hobold (2019, p. 8) consideram que

A formação profissional do pedagogo continua um processo desafiador para os profissionais que atuam na formação inicial desses docentes, gestores e coordenadores pedagógicos. Nessa perspectiva, o CLP é um curso de Licenciatura desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica.

As discussões sobre as diretrizes curriculares<sup>24</sup> anda perdurariam nos próximos anos, ora apresentando em seus textos uma abertura mais orgânica e flexível a uma educação mais integral e humana, ora transpassadas por ameaças mercadológicas dominantes, com princípios de competências e realização de metas, como será explanado na próxima seção.

### 3.6 NA CONTEMPORANEIDADE, UM PERÍODO DE ASCENSÃO E AMEAÇAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Durante os governos Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), havia preocupação com a democratização da educação. Esse período ficou caracterizado pela criação de um plano de desenvolvimento para educação, resultando na promulgação das DCNs de 2015 pelo CNE, bem como pela expansão e criação de uma Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, que se propôs a abarcar a formação de professores em um projeto ambicioso e inovador para a educação no país.

Se as DCNs de 2002 preconizavam as competências, as DCNs de 2015 deram abertura a uma concepção orgânica de educação, externando “preocupação com a diversidade e formação humana” em meio um projeto de “[...] sociedade justa, democrática inclusiva e voltada para a formação humana, rompendo radicalmente com o referencial de competências” (Hobold; Farias, 2020, p. 118).

As DCNs de 2015 consideraram o conhecimento e a educação basilares, dando destaque à igualdade de condições de acesso, à gestão democrática, ao padrão de qualidade, ao currículo

---

<sup>24</sup> Para detalhes sobre os cenários de disputa durante a elaboração das DCNs, Cf.: Dossiê Anfope. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. Revista Formação em Movimento. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/125>. Acesso em 10 abr. 2025.

como conjunto de valores e à docência como ação educativa e processo pedagógico intencional, com dimensões éticas, estéticas e políticas (Brasil, 2015).

Para Hobold e Farias (2020, p. 119), nessas DCNs, “[...] assegurava-se unidade aos desenhos pedagógicos, sem prejuízo da base diversificada”. A proposta trazia a estrutura dos cursos de formação inicial superior com uma carga horária de 3.200 horas, sendo 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio, 2.200 horas de atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas (Brasil, 2015), articulando teoria e prática ao longo de todo o percurso formativo.

Em contraponto, em meio a grupos políticos contrários, neoliberais e conservadores, a democratização da educação começa a sofrer ameaças e ataques políticos, resultando no *impeachment* da presidenta Dilma em 2016. A partir desse momento, esses grupos conservadores rechaçam toda a construção de uma educação mais democrática, ameaçando-a com movimentos de restrições à autonomia docente e atendendo prontamente aos interesses de mercado. Uma nova Base Curricular Nacional é implementada<sup>25</sup>, permeada por interesses conservadores e mercadológicos, e profundamente alinhada a medições, padrões e competências, ameaçando a formação de professores.

Verifica-se uma retomada das DCNs de 2002, só que com uma intensidade voltada a competências em todo o texto. A criação do texto de referência impactou as associações nacionais de professores, atingindo, de acordo com a análise de Brandt, Hobold e Farias (2021, p. 59), “[...] entidades educacionais, pesquisadores profissionais docentes e estudantes”. Nesse contexto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>26</sup> se posiciona totalmente contrária a essa proposta pragmática, que desconsidera a dimensão teórica, supervalorizando apenas a dimensão prática na formação de professores, com um formar vinculado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2019), que preconizava as competências em todos os aspectos da base.

---

<sup>25</sup> Para mais detalhadas sobre a implantação da BNCC, Cf.: Dossiê ANFOPE. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. Revista Formação em Movimento. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/125>. Acesso em: 10 abr. 2025.

<sup>26</sup> A ANPEd foi fundada em 1978 e até hoje atua nas principais lutas pela universalização e o desenvolvimento da educação no Brasil. A instituição tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate sobre as questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação. Disponível em: <https://anped.org.br/historico/>. Acesso em: 24 maio 2024.

Brandt, Hobold e Farias (2021), enfatizam que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu de forma impositiva as diretrizes de uma formação inicial de professores como uma dominação visível do sistema capitalista, dominando objetivos educacionais, desrespeitando totalmente a autonomia dos professores e a constituição histórica dos processos formativos, desconsiderando uma formação crítica e emancipatória. As autoras salientam que, em relação aos Cursos de formação inicial de professores, as DCN de 2019, que tratam exclusivamente da formação inicial de professores, preconizam uma carga horária de 3.200 horas, sendo 800 horas de base comum, 1.600 horas de conteúdos alinhados à BNCC e 800 horas de prática pedagógica, das quais 400 horas são destinadas aos estágios e 400 horas à base e aos conteúdos, desaparecendo do currículo as 200 horas de atividades teórico-práticas, que compreendiam iniciação à docência, extensão, e monitorias, o que demonstra alinhamento pragmático e técnico.

Pimenta e Severo (2020, p. 113) explanam o contexto da formação, em um panorama permeado de avaliações externas, cerceado por dilemas e fatores externos:

Isto demonstra uma visão reducionista em que a qualidade da educação dependeria principalmente da ação isolada do professor (a) desassociada de políticas sistêmicas de formação e valorização salarial, suporte pedagógico, organizacional, financeiro e infraestrutural que melhorem a capacidade educativa das escolas e valorização dos (as) profissionais que lá atuam.

Freitas (2018, p. 108-109), corrobora com a questão ao constatar que as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a formação teórica, redefinindo o próprio trabalho docente e o magistério, tornando-o descartável em meio a um mercado altamente competitivo. Farias *et al.* (2022, p. 6) veem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica como

[...] um dispositivo que impõe ao professor e à escola pública a incumbência de formação de estudantes limitados a um ensino-aprendizagem exposto na lógica das competências e habilidades para atender as necessidades do mercado.

Em paralelo a esse contexto, observa-se um enorme crescimento de formações e Licenciaturas na modalidade de Educação à Distância (EAD) em diversas regiões do país. Quanto à forma que assumem, Pimenta, Severo (2020) e Franco (2021) afirmam que essas formações instigam um questionamento acerca da configuração apresentada no processo formativo dos(as) estudantes, pois tornaram-se um excelente negócio para as grandes corporações e instituições privadas, todavia não se verifica a efetividade de uma formação

relacional, que integre a teoria e prática no curso. À medida que esses cursos voltam-se apenas para a formação de professores por meio da prática, o mercado ingressa nesse novo contexto educacional com projetos prontos para ensinar. Materiais e apostilas são vendidos com intensidade, dispensado o pensar e a reflexão do licenciando, o que vem a acentuar o baixo prestígio social da profissão docente. Assim, a formação sólida dá lugar a cursos aligeirados, destinados apenas a uma preparação instrumental.

Dessa maneira, o trabalho do(a) professor(a) mantém-se ameaçado e desvalorizado por uma sociedade que preconiza o livre mercado, o imediatismo das coisas e refuta um profissional crítico, humano, que questione e amplie os horizontes de seus discentes.

Com relação aos contextos de reforma, Hinterholz (2021, p. 85) destaca:

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 discutimos os currículos e suas diretrizes.

Retomando o ano de 2008, ainda na gestão do governo Lula (2003-2011), amplia-se o contexto de debates e democratização, em busca de uma educação que atendesse todos, abrindo um marco na expansão da educação no país. Em dezembro deste mesmo ano, são criados os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.982/2008, com uma nova proposta de formação, abarcando também a formação de professores para a Educação Básica no país, por meio da Educação Profissional e Tecnológica.

No próximo capítulo, parte-se para análise de conceitos fundamentados em autores que investigam as práticas pedagógicas, o aprender a ensinar e a formação dos professores. Em relação ao lócus da pesquisa, adentra-se na síntese da trajetória de implementação dos IFs no país, seus princípios e propostas, bem como na oferta de Licenciaturas nestes espaços, com a apresentação de um breve histórico do *Campus* Camboriú e da criação do CLPe nessa instituição. Em seguida, apresentam-se as análises do PPP do referido curso e das respostas das percepções dos(as) egressos(as) acerca das contribuições e lacunas sobre o aprender a ensinar que observam em seus processos formativos.

#### **4 O APRENDER A ENSINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC CAMPUS CAMBORIÚ**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 2001, p. 58)

Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos do aprender a ensinar, suas relações com o ensino-aprendizagem, a Didática e a constituição da docência, em autores basilares como Freire (1987, 2011, 2023), Marcelo García (1999), Farias *et al.* (2012, 2022), Contreras (2012), Franco (2021) e Libâneo (2010).

Na primeira sessão, são abordadas a constituição e proposição dos IFs e do IFC-Camboriú, lócus da pesquisa. Na sessão seguinte, é apresentado o PPP do CLPE e analisada sua relação com o aprender a ensinar. Na terceira sessão, explicam-se os CCs que contribuem para o aprender a ensinar, com destaque para o tempo e espaço da Didática no curso. E, por fim, na quarta sessão, são analisadas as percepções dos(as) egressos(as) do curso sobre o aprender a ensinar, sobre as práticas pedagógicas que contribuíram em seu aprendizado sobre ensinar e sobre as lacunas que identificam em seus respectivos processos formativos.

Todos somos seres humanos em construção. Nascemos e crescemos em um contexto social que permeia nossas escolhas e atitudes. A docência vai se construindo na formação, na transformação. Nas palavras de Freire (1987, p. 67), “[...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. Essa transformação se deve ao conhecimento histórico, cultural e crítico da educação e a sua influência na sociedade, para a qual a consciência é determinante (Brandt *et al.*, 2024).

Para ensinar, faz-se necessário saber, mas para saber, é preciso aprender, e este processo já se inicia quando nascemos. Charlot (2000, p. 59), enfatiza “Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido a obrigação de aprender”. E nesse aprendizado há uma relação com o mundo, com o outro, organizado em relações, marcadas pelo local, pelas pessoas e pelo momento. Quando se pensa em uma formação em que se possa aprender a ensinar, como no caso de um processo de formação inicial de professores, Marcelo García (1999) e Contreras (2012), acentuam que é preciso ter em conta suas diferentes fases, considerando o processo de transição de estudantes para professores, visto como um processo de maturidade intelectual.

Em relação ao processo de formação pelas instituições, Pimenta e Almeida (2011) demonstram preocupação com o direito a uma cultura de formação que garanta o saber sistemático e problematize os demais saberes.

Para Marcelo García (1999), a formação de professores é uma área disciplinar em desenvolvimento, na qual há necessidade de integrar a formação inicial com o progresso profissional, as práticas curriculares e o ensino. O autor entende a formação como “[...] função social de transmissão de saberes [...], como um processo de desenvolvimento da estruturação da pessoa” (Garcia, 1999, p. 19). Assim sendo, a formação de professores envolve pessoas adultas numa interação formador-formando, com intencionalidade e envolvimento da Didática.

Entretanto, a relação humana e o saber sistemático, construído na dialogicidade dos saberes, têm sido fragilizados pelas próprias políticas que permeiam o contexto da educação. O CLPe e seus currículos veem-se cerceados por controles gerenciais e materiais prontos, que passam a reger a prática pedagógica. Em paralelo às formações, Contreras (2012) destaca a proletarização dos professores e a perda da autonomia profissional por meio de um controle técnico e de uma lógica racionalizadora sobre a atividade docente.

De acordo com os estudos de Farias *et al.* (2022), em relação ao trabalho didático do professor, há necessidade de impor resistência a um contexto mercantil e gerencialista da educação, que visa instituir no sistema escolar uma formação típica de um sistema produtivo, com ênfase em “práticas de ensino” moldadas sob o controle de matrizes curriculares, sistemas didáticos e livros. Sob a vista do gerencialismo, nos tempos atuais, o professor é tido como um instrumento de trabalho; assim, despido de sua autonomia, vê-se ranqueado em um mundo competitivo, tendo o dever de preparar seus alunos para avaliações externas, as quais prescindem da capacidade dialógica e criativa, amoldando-se a pacotes prontos para serem consumidos.

Refutando essa lógica do contexto atual da formação de professores, Franco (2021) enfatiza o perigo do apego à “prática de papelada”, à exigência apenas de fazeres, pois é um entender ser um equívoco pensar no CLPe apenas como docência, tirando seus fundamentos estruturais e excluindo condições e contextos da prática, assim como o pensamento organizador. Nesse sentido, uma Pedagogia crítica, pensada para a construção e emancipação do ser humano, que enfrente uma sociedade em crescente desigualdade, pode opor resistência ao contexto voraz de imposições mercadológicas. Para Franco (2021), a Pedagogia se faz com fundamentos

pedagógicos, dos quais a docência emerge por meio de práticas criativas, artesanais, com olhar humanizado, evitando um processo reprodutivista de conteúdos e práticas.

A resistência a esses processos de formação, chancelada por Freire (2023, p. 61), levanta a necessidade de uma atitude crítica permanente, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.

Farias *et al.* (2012, p. 67), compreendem a formação como “[...] um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência”. Essa formação do educador, para Luckesi (2014), é vista como uma forma de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica perante o mundo, de tal forma que o habilite a agir, junto aos outros seres humanos, num processo efetivamente educativo.

Em suma, os autores citados enfatizam o papel das relações na formação, a socialização da relação entre seres, considerando o caráter coletivo desse processo, no qual a interação de uma pessoa com a outra leva à reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia, o que é considerado por Freire (2011) como essencial para as relações entre educador e educando. Libâneo (2010), por sua vez, ressalta os processos formativos no contexto de relações de grupos, pessoas e classes sociais que sofrem a influência uns dos outros por meio da educação, com ênfase no desenvolvimento humano de indivíduos e em suas relações ativas com o meio natural e social.

Considerando o exposto, o CLPe, como espaço formador do educando, ocupa-se dos processos educativos, dos métodos e das maneiras de ensinar, mas lhes atribui um significado bem mais amplo, ou seja, é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, com diretriz orientadora à ação educativa expressando finalidades sociopolíticas; neste caso, segundo o autor, a pedagogia vem a ocupar-se da “educação intencional” (Libâneo, 2010, p. 29).

Na próxima sessão, destaca-se o lócus da pesquisa, o CLPe do IFC-Camboriú, com a apresentação de uma síntese da trajetória de implementação dos IFs no país, seus princípios e propostas, a oferta de Licenciaturas nestes espaços, bem como um breve histórico do *Campus* Camboriú e da criação do CLPe.

#### 4.1 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO PAÍS

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada (Pacheco, 2015, p. 10).

Esta sessão inicia com uma breve abordagem do contexto de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.982/2008, que trouxe uma nova proposta de formação, abarcando também a formação de professores para a Educação Básica no país pela via da Educação Profissional e Tecnológica.

Toda formação emerge de um percurso, uma identificação com o caminho a ser percorrido e os desafios que devem ser enfrentados nesta trajetória, ressaltados por Placco e Souza (2012, p. 85), os quais requerem “[...] uma consciência desse professor ao longo do processo formativo e de sua prática docente, o que possibilitará sua maior participação e compromisso com a docência e com a própria formação”.

A exposição dos conceitos fundamentais para a formação de um docente aprendente, mas também humano crítico, construtor de uma educação emancipatória com a preconização do trabalho didático, está fundamentada em autores como Farias *et al.* (2022), Libâneo (2010, 2020) e Freire (2011, 2023). Na concepção e nos fundamentos do lócus de estudo, aborda-se o IFC à luz de Pacheco (2011, 2020, 2023) e do materialismo histórico-dialético de Marx, que propõe uma formação humana, integral e omnilateral<sup>27</sup>.

As experiências e vivências servem para fazer com que o aprendizado dos seres humanos seja apropriado e levado para suas vidas e práticas profissionais. Farias (2013, p. 19) afirma que “[...] a educação, compreendendo todas as práticas formativas é um fenômeno social, histórico, dinâmico e político”. A autora considera como “bagagem social” o que pessoa traz

---

<sup>27</sup> A formação omnilateral abrange todas as dimensões da vida humana, integrando a natureza e a vida humana que se interrelacionam em um processo de educação, com vistas à construção do ser histórico-social, nos princípios do materialismo histórico de Marx (Frigotto, 2024).

para a profissão, como sua “visão de mundo”, as formas de compreender a condição humana e nela intervir (Farias, 2013, p. 63).

Refutando a concepção mercadológica de educação oriunda do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2008, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em conjunto com membros do MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, composta pelo IFs, numa proposta plural, *multicampi*, com autonomia e territorialidade, expandida para diversas regiões do país<sup>28</sup>. Para de Assis (2013, p. 24), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criou

Um novo modelo de instituição de Educação Profissional e tecnológica, propondo-se não só a atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, principalmente, contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

A proposta de criação da Rede, na análise de Pacheco (2023), tem por objetivo democratizar o acesso e elevar a qualidade da educação pública em todo o país, de forma a valorizar a formação integral do estudante, abrangendo todos os níveis de educação e tendo o trabalho como princípio educativo. O autor destaca os elementos inovadores desta instituição: a verticalidade, permitindo a atuação em todos os níveis de ensino; o rompimento com a hierarquia de saberes; a formação de professores em uma instituição técnica e tecnológica; adequação aos arranjos produtivos; e o compromisso com as políticas públicas (Pacheco, 2015).

Como base fundante e princípio educativo do IFs, Pacheco (2020, p. 9) considera que a formação humana integral, referenciada na concepção marxista de educação, que apregoa uma “formação geral humanística, física e profissional tecnológica”, supera a divisão entre os que pensam e os que trabalham, proporcionando a formação de um cidadão que compreende o seu papel nos processos produtivos. Esse princípio dos IFs contempla competências técnicas, científicas, culturais, sociais e éticas, oportunizando uma formação integral a todos, com ensino, pesquisa e extensão.

---

<sup>28</sup> Para saber mais sobre a constituição dos IFs, cf: BRANDT, A. G. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense**: uma análise acerca do curso de pedagogia. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205635>. Acesso em: 11 abr. 2025. BRANDT, A. G. **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*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129669>. Acesso em: 13 abr. 2025.

Para Pacheco (2015, p. 15), em relação à formação humana e cidadã, a proposta dos IFs “[...] precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se em desenvolvimento”. O autor enfatiza a construção de uma proposta pedagógica permeada de concepções de mundo em âmbito social, econômico e cultural, pautada na ética e no cuidado:

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. (Pacheco, 2015, p. 22).

Por sua vez, a tríade ensino, pesquisa e extensão, nos IFs, é indissociável, considerando um processo dialético e contínuo, referenciado em Paulo Freire. Para Pacheco (2020), os IFs têm o papel de unir saberes acadêmicos e populares, fazendo com que o saber educativo seja visto em sua totalidade. Dessa maneira, ensino, pesquisa e extensão estão estreitamente unidos no processo ensino-aprendizagem da teoria e da prática.

As instituições da Rede, ao abrangerem todos os níveis de ensino, abarcam os mais diversos públicos, proporcionando uma educação pública de qualidade, de forma gratuita, que alcança comunidades e espaços historicamente excluídos do direito à educação. Ao promoverem a educação em todos os níveis, os IFs permitem a verticalização do ensino, um de seus fundamentos, e fazem com que “[...] os docentes atuem em todos os níveis de ensino, do ensino técnico ao doutorado, compartilhando espaços de aprendizagem” (Pacheco, 2011, p. 14).

Em estudos sobre a verticalização nos IFs, Quevedo (2018, p. 232) constata que “[...] se está diante de uma proposta que ousa romper com concepções e práticas cristalizadas através de uma nova prática pedagógica, [...] que não acontece sem dúvidas, tampouco sem resistências”.

Envolvida com o projeto de democratização do ensino, verificava-se também a preocupação com a formação dos professores, decorrente de anos de discussões e fragmentações. A proposta traz como princípios para Licenciaturas e engenharias, conforme Pacheco (2011, p. 15), “[...] uma formação não enciclopédica, mas sim ampla, com pensamento analítico”, que se reinventa para o mundo de forma abrangente e flexível. O autor menciona a defasagem na formação de professores e a historicidade das lutas pela identidade docente:

Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes (Pacheco, 2011 p. 26).

Para suprir a necessidade de formação docente, um dos objetivos dos IFs é ministrar cursos superiores em que no mínimo 20% das matrículas são destinadas a cursos de Licenciatura, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para a Educação Profissional (Brasil, 2008).

Ademais, para Verdun (2015), os principais motivos para a oferta de Licenciaturas nos IFs são a possibilidade de interiorização e a abrangência dos institutos, que oportunizam a expansão da oferta de vagas para a formação de professores em diversas regiões no país. Assim, os IFs têm como objetivo, além da verticalização, a possibilidade de formação das pessoas em contingentes diversos, para atender também a características regionais. Pacheco, (2015, p. 13), salienta que devido à estrutura *multicampi* e à clara definição do território, os IFs permitem essa abrangência, “[...] identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social”.

Nesse contexto, cabe-nos destacar a relevância das Licenciaturas em espaços de abertura à comunidade, numa concepção de ensino mais humana e com compromisso social. Assis (2013, p. 25) demonstra, em seus estudos, a necessidade de novas pesquisas sobre as Licenciaturas nos IFs, por se tratar de uma formação pautada pela justiça social e pelo compromisso com o “desenvolvimento integral do cidadão”, trazendo uma inovação diferencial em sua concepção. Para Bianchi, Côco e Alves (2022), em relação à Educação Profissional, as Licenciaturas são consideradas cursos de menor prestígio nessas instituições, porém há focos de luta pela valorização social desse trabalho docente.

Nesse sentido, Assis (2013, p. 41) destaca a preocupação com o diferencial na Licenciatura:

Inicialmente, é preciso esclarecer que dentro da construção de identidade das licenciaturas nos institutos federais há uma preocupação de que esses cursos possam ter um diferencial, entrelaçando cultura, trabalho, ciência e tecnologia, numa instituição que traz uma estrutura e um modelo de ensino singular articulando educação superior, básica e profissional com uma proposta que traz uma dimensão pluricurricular.

Nesse sentido, tem-se a busca por uma formação mais abrangente e flexível, mas que atenda à compreensão do mundo do trabalho, “Um profissionalizar-se mais amplo, que abra

infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e as licenciaturas” (Pacheco, 2015, p.14), em uma instituição de oferta de ensino público, gratuito, democrático e de excelência, aberto a toda a sociedade, buscando a diminuição das desigualdades de acesso ao estudo.

No estado de Santa Catarina, o IFC é o único IF que possui CPLE, que é ofertado de maneira presencial em quatro de seus *campi*: Camboriú, Blumenau, Rio do Sul e Videira. O *Campus* de Abelardo Luz também oferta o curso, mas com ênfase em Educação do Campo. A localização dos *campi* do IFC é demonstrada na Figura 4:

Figura 4 – *Campi* do Instituto Federal Catarinense



Fonte: <https://ifc.edu.br/conheca-nossos-campi/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Ademais, as concepções de formação de professores, nos IFs, são respaldadas em uma proposta de “[...] formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (Pacheco, 2011 p. 15). A criação do curso de Licenciatura em Pedagogia em Camboriú, SC, visa à formação de um professor de Pedagogia com conhecimentos e competências suficientes para elaborar e executar projetos com vistas à transformação social em espaços escolares (IFC-Camboriú, 2018).

Sobre o município de Camboriú<sup>29</sup>, onde está situado o *Campus*, destaca-se que este se localiza em Santa Catarina, a 90km da capital, Florianópolis, e pertence à região do Vale do Itajaí. Teve sua emancipação de Itajaí em 5 de abril de 1884, promovido à categoria de vila,

<sup>29</sup> Cf.: Prefeitura do Município de Camboriú. Disponível em: [camboriu.sc.gov.br](http://camboriu.sc.gov.br). Acesso em: 22 nov. 2024. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/camboriu/panorama). Acesso em: 22 nov. 2024.

sendo denominada Vila do Garcia. Possui área territorial de 210,568 Km<sup>2</sup> e uma população estimada de 113.525 habitantes (2024), com densidade demográfica de 489,50 habitantes por Km<sup>2</sup>. A economia do município, que teve raízes na agricultura familiar, aponta vocação para industrialização em desenvolvimento e investimentos em turismo rural, religioso e de aventura. Quanto ao trabalho, o salário médio é de 2,5 salários-mínimos (2022) e a população ocupada é de 19,31%, com uma incidência de pobreza de 36,93%.

Na educação, a população de 6 a 14 anos é 96,6% escolarizada. O município possui 26 Escolas de Ensino Fundamental e 10 escolas de Ensino Médio, o que vem a demandar profissionais de educação para o atendimento da Educação Básica. Na região onde está inserido, há faculdades e centros de pesquisa. No *Campus*, são ofertados cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e, atualmente, em Educação Especial Inclusiva.

Como o *locus* deste estudo concentra-se no CLPe do IFC-Camboriú<sup>30</sup>, apresenta-se um pouco da história deste *campus* e do curso.

O IFC-Camboriú é oriundo do antigo Colégio Agrícola de Camboriú, que foi fundado em 1953. Em 1968, passou a ser administrado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No final de 2008, por meio da Lei nº 11.982/2008, passou a ser um *campus* do IFC, agora com a possibilidade de oferecer, além do Ensino Médio técnico, cursos superiores e de pós-graduação. O Instituto tem como missão proporcionar a Educação Profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão, com comprometimento com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional<sup>31</sup>.

Os cursos ofertados pela instituição<sup>32</sup> buscam atender aos mais diversos públicos da sociedade, como a Educação de Jovens e Adultos aliada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), com oferta de cursos para qualificação profissional (Formação Inicial e Continuada – FIC), cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio. No Ensino Superior, há a oferta de cursos de Tecnologia (tecnólogo), Bacharelados e Licenciaturas, além de cursos de pós-graduação, incluindo o Mestrado em Educação.

---

<sup>30</sup> Para saber um pouco mais da história do IFC-Camboriú, cf.: BRANDT, A. G. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense**: uma análise acerca do curso de pedagogia. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205635>. Acesso em: 11 abr. 2025.

<sup>31</sup> Informações obtidas na página: [camboriu.ifc.edu.br](http://camboriu.ifc.edu.br). Acesso em: 24 maio 2024.

<sup>32</sup> Para saber mais os cursos ofertados no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú consultar o *site* institucional. Disponível em: <https://www.camboriu.ifc.edu.br/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

Neste sentido, o IFC-Camboriú oferta o CLPe desde 2011, cujo PPP foi construído em sintonia e articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), com as políticas públicas de Educação e com as DCNs (IFC-Camboriú, 2018). Com a preocupação de ofertar uma formação integral e humana no IFC-Camboriú, e mediante as concepções dos IFs, o PPP do CLPe vai ao encontro de conteúdos e práticas que buscam dar embasamento à formação emancipatória de um cidadão crítico e ensinante. O modelo pedagógico dos IFs, com uma base educacional humanístico-técnico-científica, tem sua identidade baseada no bem social (Pacheco, 2015).

Os estudos de Brandt e Hobold (2020) sobre o CLPe deste *campus*, constataam que por ocasião da criação do curso, em 2010, foi instituída uma comissão responsável pela criação e elaboração do PPP. Esse projeto foi aprovado pelo Conselho Superior da instituição (Consuper)<sup>33</sup> e, em 2011, o curso iniciou sua atividade. As autoras (2020) relatam que, na época, a maioria dos professores da Rede Municipal de Ensino de Camboriú tinham apenas a formação do magistério, gerando uma demanda para o curso. Um levantamento da Secretaria de Educação Municipal comprovou que havia uma demanda inicial de 80 professores.

Na época da criação do CLPe, havia uma demanda regional por um curso com oferta pública presencial e gratuita, já que 19% dos professores em Santa Catarina não tinham formação em nível superior<sup>34</sup>. Após uma audiência pública municipal, solicitada pela Secretaria de Educação, que expressava a carência de professores com uma formação mais sólida, foi consolidada a sua criação (IFC- Camboriú, 2018). Em vista da necessidade de criação do curso na região, que não possuía nenhuma oferta pública superior na área, Brandt e Hobold (2020, p. 201) afirmam que a criação do CLPe

Buscou contribuir para as necessidades locais e regionais, além de apresentar uma proposta com enfoque diferente das instituições tradicionais na oferta deste curso no Brasil, em especial em Santa Catarina. Esse propósito foi criado com a experiência e organização da proposta do curso.

---

<sup>33</sup> Previsto no art. 10 da Lei nº 11.982/2008, é órgão máximo do IFC, de caráter consultivo e deliberativo, com finalidade de colaborar para o aperfeiçoamento do processo pedagógico e administrativo da instituição. Disponível em: [consuper.ifc.edu.br](http://consuper.ifc.edu.br). Acesso em: 13 jun. 2024.

<sup>34</sup> Os dados do Censo da Educação, mostram o panorama de formação de professores em nível superior aumentou significativamente de 2017 a 2021, chegando a quase 90%. Porém os dados não indicam se a formação superior se deu em instituições com oferta presencial e/ou a distância (INEP, 2022). A ascensão de instituições em EAD de 2018 a 2022 foi de 189%, e o curso de Pedagogia nesta modalidade é o que mais apresenta vagas, num total de 790.877 vagas (INEP, 2023).

Dessa forma, o CLPe do IFC-Camboriú vem se consolidando, desde sua criação, como uma referência na formação de professores na região da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (Amfri)<sup>35</sup>, com uma procura considerável anualmente, prestando sua oferta de vagas para uma educação gratuita, pública, presencial e laica. Conforme os dados de ingresso da instituição<sup>36</sup> (2020-2023), a procura pelo curso foi bem expressiva. São ofertadas 40 vagas anuais. Em 2020, teve-se o quantitativo de 325 inscritos; em 2022, 139 inscritos; e em 2023, 133 inscritos, demonstrando a constante procura pelo curso.

Uma análise mais detalhada dos CCs do CLPe do IFC-Camboriú, bem como de seus processos formativos, é apresentada na próxima sessão, na qual será explorado o PPP do curso, partindo da categorização da análise de conteúdo proposta por Franco (2018) e Bardin (2020), por meio da análise da estrutura e da apresentação deste documento, da organização curricular, dos CCs que compõem a matriz do PPP e dos seus contributos para o aprender a ensinar.

#### 4.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO: UMA ANÁLISE DE SEUS PROCESSOS FORMATIVOS PARA O APRENDER A ENSINAR

Para a análise do PPC do curso, considerou-se a organização do currículo e a matriz curricular, identificando-se, na categorização, os CCs com os contributos de práticas pedagógicas (Didáticas gerais, Didáticas específicas, Didáticas para as Modalidades da Educação Básica, e outros Componentes Curriculares com conteúdos das Didáticas, que foram analisados por meio de seus ementários e das referências utilizadas) e outras atividades formativas de ensino, pesquisa e extensão, além de CCs como Pesquisa e Processos Educativos e Estágios Supervisionados.

Considera-se o PPP como o documento que caracteriza o curso, traz a sua identidade e permeia seus espaços formativos, buscando um rumo com ação intencional. O PPP, na concepção de Veiga (2004, p. 15), tem compromisso político com a “[...] formação de um

---

<sup>35</sup> A Amfri possui 11 municípios consorciados, a saber: Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luiz Alves, Navegantes, Penha e Porto Belo. Tem por objetivo a cooperação intermunicipal e intergovernamental, fortalecendo as capacidades administrativa, econômica e social dos municípios. Informações obtidas em: <https://amfri.org.br/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

<sup>36</sup> Dados obtidos no painel de dados de Ingresso do Instituto Federal Catarinense. Disponível em: <https://ingresso.ifc.edu.br/paineis-de-dados/>. Acesso em: 1º jul. 2024.

cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e participativo”, ao definir ações educativas e características essenciais para cumprir seus propósitos e intencionalidades.

Com relação ao PPP do CLPe (IFC-Camboriú, 2018), em seus dados principais, verifica-se a oferta regular presencial, disponibilizada nos turnos noturno e diurno, de 40 vagas anuais, com duração mínima de 8 semestres e carga horária de 3.410 horas, distribuídas pelas seguintes atividades formativas: Núcleo de Formação Geral e Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (2.805 horas), nestas inseridas 405 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). A carga horária do Estágio Supervisionado prevê 405 horas, além de atividades de estudos integradores de 200 horas e atividades de ensino, extensão e pesquisa de 200 horas (IFC-Camboriú, 2018).

Consta no documento um breve histórico da constituição do CLPe, a justificativa para sua criação na instituição, conforme relatado na seção 4.1, e também o atendimento às diversas legislações, de caráter educacional e voltadas aos direitos humanos e diversidade, a saber: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei nº 9.394/1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 11.892/2008: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, PPI do IFC de 2009, Resolução CNE/CP nº 2/2015, entre outras legislações específicas (IFC-Camboriú, 2018).

Conforme o art. 4º da Resolução CNE nº 2/2015, as instituições superiores que ministram a formação inicial e continuada do magistério deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o PDI, o PPI e o PPC.

A organização curricular do CLPe atende às Resoluções CNE CP nº 1/2006 e CNE nº 2/2015, compondo-se de três núcleos de estudos de estudos: Núcleo de Estudos e Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores (IFC-Camboriú, 2018), que são apresentados na Figura 5:

Figura 5 – Organização dos Núcleos de Estudos



Fonte: Adaptado do PPC do IFC-Camboriú (2018).

O **Núcleo de estudos e formação geral** articula princípios, concepções, critérios e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, sobretudo da Pedagogia, com justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática, o estudo da Didática, teorias e metodologias, relações de trabalho, direitos humanos e ética (IFC-Camboriú, 2018). O Núcleo tem princípios voltados a uma formação humana integral, que visa à formação da pessoa com ética e respeito à diversidade, bem como à transformação social.

Os CCs integrantes deste núcleo que contêm subsídios para o aprender a ensinar são os seguintes: Didática I (60h), Didática II (60h), Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa (90h), Fundamentos em Matemática (30h), Fundamentos e Metodologia em Ciências Naturais (90h), Fundamentos e Metodologia em Matemática (90h), Fundamentos e Metodologia em Artes (90h), Fundamentos e Metodologia em Geografia (75h), Fundamentos e Metodologia em História (75h). (IFC-Camboriú, 2018).

O **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** é o núcleo voltado às áreas de atuação profissional, com conteúdos específicos e pedagógicos, envolvendo a elaboração de avaliações, criações de textos, materiais, procedimentos e processos de aprendizagens com aplicação no campo da educação (IFC-Camboriú, 2018).

O **Núcleo de Estudos Integradores** trabalha para o enriquecimento curricular, por meio de seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica e de iniciação à docência,

atividades práticas, mobilidade e intercâmbio. Tem carga horária total de 200 horas e é composto por atividades de ensino, pesquisa e extensão (IFC-Camboriú, 2018).

Verifica-se que, em atendimento às Resoluções CNE CP nº 1/2006 e CNE nº 2/2015, o PPC preconiza a formação integral por meio das proposições constantes no Núcleo de Estudos.

Nesse sentido, Contreras (2012, p. 131) destaca que a prática docente supõe o ensino de algo, a criação de determinadas situações de aprendizagem, a busca de certas qualidades na aprendizagem dos alunos, é o currículo que reflete o conteúdo de ensino.

No próximo item, apresenta-se a análise dos CCs da matriz que compõe o CLPe, dos quais foram verificados os contributos para o aprender a ensinar.

#### 4.3 COMPONENTES CURRICULARES QUE CONTRIBUEM PARA O APRENDER A ENSINAR

Verifica-se que o curso é composto de disciplinas integrantes, mas contempla atividades formativas diversificadas, como práticas pedagógicas e atividades de pesquisa e extensão. No que se refere aos CCs formativos que trazem contribuições para a formação de professores, tem-se o estudo dos processos de ensino-aprendizagem que são foco de estudo da Didática (Hobold; Farias, 2020), os quais perpassam toda a formação no curso.

Com relação à Didática, o propósito de ensinar para todos provém de Comenius, no século XVII, cujo método de ensinar era único. A época, tinha-se uma visão essencialista do mundo externo sobre o indivíduo e ainda era enfatizada apenas a transmissão e assimilação do conhecimento por meio da comunicação vertical (Martins, 2012). Porém Marin (2020, p. 147) ressalta que as contribuições de Comenius foram pioneiras para a definição das ações no campo educacional, do qual se originou “[...] a necessidade de organização prévia e fundamental do processo educativo, relacionado com materiais educacionais”.

Nesse sentido, essa noção da transmissão se perpetuou por muitos anos na história da Pedagogia, como visto no terceiro capítulo. Paulo Freire trouxe ao país a visão da dialogicidade, da mediação no ensino, porém, como visto na história, seu projeto foi refutado no período do Regime Militar, no qual o tecnicismo se sobressaiu. A mediação e a dialogicidade, nos dias de hoje, ainda travam um embate em meio às concepções mercadológicas que adentram a educação com o intuito de forjar um currículo que atenda aos interesses de produtividade de uma sociedade permeada pela desigualdade social.

Quanto às derivações da concepção da Didática no desenvolvimento humano, Libâneo (2020) expõe que essa área do saber tem por objeto o processo de ensino-aprendizagem e que este par forma uma unidade indissolúvel no trabalho do professor. Para o autor, a Didática cuida dos conteúdos a serem ensinados, ressaltando que conteúdos e os métodos são conexos. Por fim, sugere que as práticas socioculturais e institucionais vividas pelos estudantes devem integrar-se às práticas pedagógico-didáticas.

Em consequência, nas análises da matriz curricular do CLPe, percebe-se a transversalidade das disciplinas relativas ao aprender a ensinar desde o primeiro semestre. Para melhor compreensão, fez-se uma divisão da matriz curricular dos CCs baseada nos estudos de Dilli, Brandt e Guizoni (2023, p. 4): diretamente relacionados à “Didática Geral, às Didáticas específicas, às disciplinas que apresentam algum conteúdo de Didática e às Didáticas para as modalidades”. Além dos CCs das Didáticas, foram analisados CCs como Pesquisa e Processos Educativos e os Estágios Supervisionados.

#### **4.3.1 Didáticas Gerais**

Para a compreensão da teoria e prática de CCs fundamentados na imprescindibilidade do aprender a docência, os CCs de Didática I e II, conforme o PPC, têm embasamento em autores basilares, como Candau (1999) e Veiga (2003 e 2008).

No ementário dos CCs, as Didáticas constituintes do curso abordam e problematizam a formação de professores e tratam da trajetória da Didática como disciplina, do processo de ensino-aprendizagem, de técnicas e métodos de ensino, da relação entre PPC e planejamento, bem como da avaliação (IFC-Camboriú, PPC, 2018).

Com relação à importância da Didática como CC nos CLPes, Pimenta (2012) analisa a Didática enquanto disciplina na formação de professores, ressaltando seu potencial de ressignificação da formação docente como área da Pedagogia que envolve o processo de ensino-aprendizagem e ratifica o compromisso com a emancipação social, humana e política.

Marin (2020) destaca que a relação entre a Didática e a formação de professores surgiu ainda no século XVIII, movida pela intenção de fazer com que os egressos dos cursos pudessem ter melhores condições profissionais. Sendo assim, a Didática passou a ser disciplina constante nos currículos das instituições de formação docente, vinculando conhecimentos já sistematizados.

Hobold e Farias (2020, p. 103) salientam a importância e a imprescindibilidade de a Didática trabalhar “[...] conteúdos que propiciem subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino [...]”, a fim de estimular identidades e representações que venham a constituir o ser docente.

Sendo assim, os futuros professores devem ser submetidos a vivências em outros contextos sociais e profissionais, influenciando seus modos de aprender e ensinar. Como contribuição, a Didática, segundo Pimenta (2012, p. 55), faz com que “[...] o ensino resulte em aprendizagens necessárias para as formações dos sujeitos”. Dessa forma, a autora ressalta que a Didática traz contribuições teóricas para a “[...] análise, compreensão e interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade” (Pimenta, 2020, p. 109).

No Quadro 6, apresentam-se os CCs envolvendo a Didática Geral (Didática I e II), o semestre de oferta e suas respectivas cargas horárias:

Quadro 6 – CCs de Didática Geral no Curso de Pedagogia

Período	Componente Curricular	CH
4º	Didática I	60
5º	Didática II	60

Fonte: Adaptado da Matriz Curricular do CLPe do IFC-Camboriú (2018)

Verifica-se no caso, que os CCs de Didática I e Didática II, ambos com carga horária de 60 horas cada, são ministradas no quarto e no quinto semestres do curso. Para Brandt *et al.* (2023, p.160), “Didática e Pedagogia são compreendidos como disciplinas políticas, sociais e históricas”, portanto coletivas, sendo importante que os formadores trabalhem o conteúdo envolvendo a Didática com uma práxis emancipadora. De acordo com Libâneo (1990, p. 28), “[...] a formação profissional do professor implica a contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais e a ação prática orientada teoricamente”.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática, Franco e Pimenta (2016) embasam seus estudos, em Freire (1997) e Charlot (2000), autores que valorizam a dialogicidade e uma mediação didática em que problematize a realidade e busque alternativas de pensamento e reflexão.

### 4.3.2 Didáticas Específicas

Pode-se verificar que a Didática permeia outros conteúdos específicos desenvolvidos no curso, pois, para Libâneo (1990), a escolha de conteúdos vai além de programas oficiais e simples organização lógica da matéria, considerando a prática social, o domínio de conhecimentos básicos, como a leitura, a escrita e o cálculo, além da iniciação aos conhecimentos de ciências, história e geografia, que podem tornar-se conquistas democratizadas, pois auxiliam na compreensão de fatos e fenômenos da realidade.

Em contraponto, em seus estudos sobre Didáticas específicas que deveriam dialogar com a Didática multidimensional, Franco e Pimenta (2016, p. 540) perceberam preocupação apenas com a “[...] transposição didática, minimizando a configuração complexa na prática do ensino”. Freire, (2023, p. 38) salienta que somente o conhecimento em determinada área não é suficiente, se não houver o compromisso de se fazer aprender, “[...] compreender a realidade, levantar hipóteses sobre o desafio da realidade e procurar soluções”. Em um estudo sobre PPCs de cursos de Pedagogia realizado por Libâneo (2010, p. 569), prevalece a ideia de que “os fundamentos referem-se a princípios básicos”, sem relação com conteúdos específicos do Ensino Fundamental.

Franco e Pimenta (2016, p. 541-543) destacam que “[...] uma Didática multidimensional requer fundamentos pedagógicos essenciais, pois é imbricada de contextos históricos e mediada por múltiplas determinações”.

Dessa forma, uma Didática multidimensional traz como foco a atividade intelectual articulada nestes contextos em que os processos de ensinar e aprender ocorrem (Franco e Pimenta, 2016), sendo esta atividade intelectual focada e protagonizada pelo aluno.

Libâneo (2010, p. 569) apresenta os CC que compõem os conteúdos necessários à aprendizagem de ciências, letras e artes, matemática e ciências sociais, que requerem metodologias específicas:

As metodologias específicas referem-se às disciplinas que suprem o futuro professor de bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física.

No que se refere aos CC compostos por fundamentos, o Quadro 7 apresenta as Didáticas específicas nesses componentes do curso, que vão do quarto ao sexto semestre:

Quadro 7 – Didáticas Específicas nos Componentes Curriculares

Período	Componente Curricular	CH
4º	Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa	90
4º	Fundamentos em Matemática	30
5º	Fundamentos e Metodologia em Matemática	90
5º	Fundamentos e Metodologia em Ciências Naturais	90
6º	Fundamentos e Metodologia em História	75
6º	Fundamentos e Metodologia em Geografia	75
6º	Fundamentos e Metodologia em Artes	90

Fonte: Adaptado da Matriz Curricular do CLPe do IFC-Camboriú (2018).

Ao verificar as ementas dos CCs elencados no quadro acima, é possível identificar os conteúdos específicos de cada CC, aplicados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à EJA, acrescidos dos documentos pertinentes às disciplinas e práticas pedagógicas referentes ao ato de aprender e ensinar, que serão brevemente descritas a seguir, conforme o PPC IFC Camboriú:

No componente curricular **Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa**, são abordados conteúdos, estratégias, currículo e práticas pedagógicas. Tem como autores basilares Magda Soares (1996) e Lajolo (1997). Em **Fundamentos em Matemática**, trata-se da alfabetização matemática, de estratégias de ensino e de práticas pedagógicas. O componente embasa-se em autores como Arlo (2010), Brizuelo e Carvalho (2011). **Fundamentos e Metodologia de Matemática** é um componente curricular que aborda a construção do número e o conhecimento lógico-matemático, além de conceitos, estratégias e procedimentos de ensino. Está embasado em Muniz (2013), Nunes (2005) e Rosa Neto (2010).

Em **Fundamentos e Metodologia em Ciências**, há a presença da alfabetização científica e de metodologias do ensino de ciências, além de planejamento, avaliação, currículo e práticas pedagógicas em ciências naturais. Autores como Astolfi e Develay (2011), com a *Didática das Ciências*, Carvalho (2004), com *Ensino de Ciências*, e Santos (2010), com *Um discurso sobre as Ciências*, compõem as referências básicas deste componente curricular.

Como contributos ao aprender a ensinar, o CC **Fundamentos e Metodologia em História** aborda problematização histórica, temporalidades e processo histórico, práticas

curriculares e pedagógicas. Embasa-se em Fonseca (2013), com *Didática e Prática no Ensino de História*, em Padrós (2002), com *Ensino de história e formação de professores*, e Penteadó (2011), com *Metodologia do ensino de história e geografia*.

Já em **Fundamentos e Metodologia em Geografia** é abordado o pensamento geográfico, com o planejamento e a organização dos conteúdos, métodos, currículo e práticas pedagógicas. Suas referências básicas empregam autores como Antunes, Menandro e Paganelli (1999), com *Estudos sociais: teoria e prática*, Carlos (2013), com a *Geografia na sala de aula*, e Cavalcanti (2012), com o *Ensino da geografia na escola*.

No CC **Fundamentos e Metodologia em Artes**, são destacadas as concepções de arte, abordagens metodológicas, estratégias de ensino da arte na Educação Básica, além do currículo e das práticas pedagógicas em artes, teatro, dança e música. Os autores basilares neste componente são Barbosa (2012), que apresenta a imagem no ensino da arte, Richter (2008), abordando a interculturalidade e estética no ensino das artes, e Santos (2012), com *História da Arte*.

Nos componentes curriculares abordados, foi possível perceber a preocupação com métodos, estratégias de ensino e práticas pedagógicas, aliada à composição teórica das disciplinas. Nesse contexto, no que tange à teoria didática a partir da prática, para Pimenta (2011), esta requer um “triângulo didático”, com observância aos elementos sociais, teóricos e históricos do contexto em que a prática ocorre. A mesma autora (2011, p. 19) reafirma “[...] o fenômeno do ensino não se esgota na investigação didática, senão que necessita que as demais ciências da educação, neste caso fundamentos e metodologias o tomem como objeto de investigação”.

Ademais, Marin (2020, p. 151) destaca que alguns cursos de formação de professores têm focado em áreas específicas presentes nos currículos das Licenciaturas, inclusive abolindo a disciplina de Didática Geral, “[...] como se não houvesse aspectos comuns a todos os pontos necessários de debate sobre o processo de ensinar em uma formação”.

Em suma, percebe-se que a Matriz Curricular do CLPe do IFC-Camboriú mantém os CCs de Didática Geral e aborda a Didática dentro de componentes fundamentados em áreas específicas, entendendo que o processo de ensinar engloba esses aspectos em comum.

### 4.3.3 Didáticas para as modalidades

Como perspectiva da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Pacheco (2015) preconiza a inclusão, nas instituições da Rede, do combate a todas as formas de preconceito e do respeito à diversidade, a fim de se instituir uma educação humanista, pacifista e pautada na solidariedade. A inclusão é vinculada ao conceito de emancipação, com vistas à transformação do educando em sujeito da história. Este protagonismo dos IFs em relação à inclusão vem ao encontro de uma perspectiva de valorização do educador e de uma simbiose com comunidade, não se limitando ao contexto escolar.

Nesse sentido, em relação às modalidades da Educação Básica previstas no PPC do curso, estas são referentes à articulação de questões pertinentes a realidades educacionais, às ações e reflexões críticas, aludindo à diversidade e à multiculturalidade da educação brasileira (IFC Camboriú, 2018).

Em um curso de uma instituição pública, gratuita e laica, é imprescindível que a formação de professores trabalhe a sociedade em diversos contextos culturais. Para Candau (2020), a temática das diferenças não é nova e vem se alargando, numa perspectiva cultural em que se afirmam as diferenças de gênero, sexualidade, étnico-raciais e religiosas presentes nas escolas. Nesse contexto, a autora considera fundamental a ressignificação da Didática por meio de uma construção dinâmica desses novos formatos escolares, provocando o diálogo e tendo o professor como mediador num cotidiano de multidimensionalidade.

Conforme Vieira (2015, p. 21), no processo de democratização do país, “[...] se intensificam demandas por educação, houve o crescimento de reivindicações participativas por diversos atores sociais, operacionalizando políticas mais abertas e eficazes”, e a Constituição Federal de 1988 trouxe a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A LDBEN/1996 presume o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, vinculando a escola, o mundo do trabalho e a prática social.

A abordagem das modalidades da Educação Básica começou a ser prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/1996, amplificando e democratizando a diversidade da sociedade brasileira, em busca de um resgate histórico e social de grupos anteriormente excluídos, com vistas a uma sociedade plural.

No CC Modalidades da Educação Básica I, são abordados pressupostos teóricos e metodológicos, políticas públicas e legislações referentes à Educação Especial, à Educação do Campo, à Educação Quilombola e à Educação Indígena.

No CC Modalidades da Educação Básica II, são abordados pressupostos teóricos e metodológicos, políticas públicas e legislações referentes à EJA e à EPT.

Ambos os CCs possuem carga horária de 60 horas e são ministradas no sétimo e no oitavo semestres, conforme descrito no Quadro 8:

Quadro 8 – Modalidades da Educação básica

Período	Componente Curricular	CH
7º	Modalidades da Educação Básica I (Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena)	60
8º	Modalidades da Educação Básica II (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional)	60

Fonte: Adaptado da Matriz Curricular do CLPe do IFC-Camboriú (2018).

Conforme apresentado no quadro acima, o público atendido pelo CLPe do IFC-Camboriú é diverso. Conforme consta no PPC do curso, no ementário das **Modalidades da Educação Básica I**, são abordados pressupostos teóricos e metodológicos, bem como especificidades da docência nas modalidades. Como referências básicas para este componente curricular, tem-se autores como Bueno, Mendes e Santos (2008), com a obra *Deficiência e Escolarização*, Baptista (2006), com *Inclusão e Escolarização*, e Góes e Laplane (2013), com *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva*.

No CC **Modalidades da Educação Básica II**, são abordadas as especificidades da docência, embasadas em autores como Alvares (2012), Gadotti e Romão (2012), que tratam da EJA na teoria e na prática, além de Manfredi (2016) e Moll (2010), no que diz respeito à EPT.

A atenção a um currículo que atenda à diversidade demonstra pluralidade e democracia presentes. Para Giroux e Simon (2011, p. 113), faz-se de suma importância uma educação que potencialize a aptidão humana e seus haveres sociais, em uma visão de liberdade com “[...] compreensão da necessidade de transformação dessa necessidade”.

#### 4.3.5 Outros Componentes Curriculares com Didáticas

Após análise dos CCs relacionados às Didáticas, passa-se a uma cuidadosa verificação das ementas e referenciais utilizados nos demais CCs do curso. Foi possível observar, por meio das especificações das ementas e das referências bibliográficas adotadas, que estes outros componentes também abarcavam práticas pedagógicas e processos de ensino que contribuíram no aprender a ensinar.

Da leitura minuciosa das ementas dos CCs elencados no Quadro 9, destacam-se alguns conteúdos das Didáticas, que perpassam os conteúdos curriculares do primeiro ao último semestre do curso, com cargas horárias mínimas de 60 horas. Para Gatti (2012, p. 17), quanto à Didática, “[...] há a necessidade de reflexão sobre a educação não apenas de natureza filosófico-epistemológica, mas também praxiológica, discutindo-se, em seu âmbito, o escopo das práticas de ensino”.

Quadro 9 – Alguns conteúdos das didáticas nos componentes curriculares

Período	Componente Curricular	CH
1º	Pedagogia e Profissão Docente	60
2º	Psicologia da Educação	60
3º	Teorias Educacionais e Curriculares	60
3º	Infância e Educação Infantil	60
3º	Linguagem, Corpo e Movimento	60
4º	Jogo, Brinquedo e Brincadeira	60
5º	Alfabetização e Letramento	60
7º	Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60
7º	Gestão Educacional	90
8º	Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação	60
8º	Gestão Escolar	75

Fonte: Adaptado da Matriz Curricular do CLPe do IFC-Camboriú (2018).

Dos CCs destacados no Quadro 9, foi possível analisar, por meio dos conteúdos constantes no ementário, a presença de elementos contributivos para o aprender a ensinar em conteúdos que englobam a práxis pedagógica, teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, currículo e temas transversais, docência, organização do cotidiano escolar, todos abordando o processo de ensino-aprendizagem (IFC-Camboriú, 2018).

No CC **Pedagogia e Profissão Docente**, destacam-se a práxis pedagógica, a formação e atuação profissional do pedagogo, seus saberes docentes e a formação inicial e continuada na formação docente, à luz de Saviani (2013) e Pimenta (2011, 2012), que abordam ideias pedagógicas e saberes docentes. Em **Psicologia da Educação**, verificam-se na ementa as teorias de aprendizagem, os processos psicológicos de aprendizagem e as interrelações com as dimensões biológicas, socioculturais e afetivas. Como autores referenciados, apresentam-se Bock, Furtado e Teixeira (2008), Davis e Oliveira (2012) e La Taille, Oliveira e Dantas (1992), relacionados à psicologia da educação.

No CC **Teorias Educacionais e Curriculares**, são abordadas as teorias educacionais, currículo, cultura e temas transversais. Os autores basilares Candau (2002), Lopes e Macedo (2010) e Silva (2011) versam sobre Didática e Currículo.

Em **Infância e Educação Infantil**, discorre-se sobre propostas curriculares da Educação Infantil, o cuidar e o educar. É discutida a docência na Educação Infantil quanto às práticas pedagógicas, referenciada em autores como Machado (2011), Oliveira (2010) e Ostetto (2011). No CC **Jogo, Brinquedo e Brincadeira**, destacam-se estes conceitos no processo de ensino-aprendizagem, à luz de autores como Kishimoto (1998), Brougere (2004) e Freire (2005).

Já no CC **Linguagem, Corpo e Movimento**, abordam-se o corpo e o movimento relacionados à educação e à escola, enfatizando-se a educação do corpo e a prática corporal sob a égide de autores como Freire e Scaglia (2003), Oliveira (2006) e Soares (2001). Em **Diversidade e Direitos Humanos**, destacam-se a educação como direito fundamental, a formação do cidadão e o respeito às alteridades por meio de uma educação intercultural inclusiva. Como referências, utiliza-se a abordagem em direitos humanos de autores como Bobbio (2004) e Mondaini (2013, 2008).

Em **Alfabetização e Letramento**, tem-se como basilares as concepções teórico-metodológicas da alfabetização e do letramento, à luz de autores como Gagliari (2001) e Soares (2003,2000).

**Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em Educação** explora a utilização desses recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. O CC tem como referências autores que utilizam as tecnologias para a educação, como Carvalho e Ivanoff (2010), Castells (2003) e Silva (2008).

Nos CC relacionados à **gestão**, verificou-se o cuidado de proporcionar conteúdos que trouxessem a prática pedagógica neste contexto, abordando a escola como um todo. Em **Gestão**

**Educacional**, contemplam-se as implicações do componente no sistema educacional e indicadores de qualidade social. Em **Gestão Escolar**, observa-se o estudo do PPC e a participação democrática na gestão administrativa e pedagógica. Como embasamento na gestão, administração e educação escolar, ambos os CCs se referenciam em Libâneo, Toschi e Oliveira (2007) e Paro (2010).

Nessa concepção, Tardif (2002) indica que o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico, recorrendo à diversidade de ações heterogêneas, nas quais são identificadas a interação social e negociações dos autores. Sendo assim, para o autor, a arte de educar não se fundamenta apenas em um saber rigoroso.

Verificou-se, nos CCs destacados, a preocupação com o aprender a ensinar, dadas a transversalidade dos componentes, as abordagens e as referências utilizadas, que demonstram a presença de reflexão crítica e contextualizada, a educação em diferentes contextos e diversidade, a fim de promover uma educação integral, que contemple a teoria e prática, a gestão, o corpo, a mente e os direitos.

Além dos elementos pertinentes ao aprender a ensinar nos CCs, a Matriz Curricular contempla, em meio à formação profissional, a tríade ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção, segundo Pacheco (2011, p. 16), “[...] orienta essas ações nos IFs, integrando a ciência tecnologia e cultura como funções indissociáveis à vida humana e ao mesmo tempo da capacidade da investigação científica, essencial a construção da autonomia intelectual”.

Dessa forma, todos os semestres do CLPe possuem CCs de Pesquisa e Processos Educativos, com o intuito de ofertar uma formação inicial que contemple a pesquisa, que será destacada na próxima sessão.

#### **4.3.6 Pesquisa e Processos Educativos**

Dentre as atividades formativas propostas para a formação no CLPe, ratifica-se a tríade ensino, pesquisa e extensão, preconizada pelos IFs em seus princípios. Nesse contexto, o PPC do curso em tela proporciona o aprendizado pela pesquisa.

O CC **Pesquisa e Processos Educativos** tem como característica a transversalidade do primeiro ao último semestre do curso, dada a importância do processo formador de um professor pesquisador. Quanto às práticas pedagógicas para o aprender a ensinar, em **Pesquisa e Processos Educativos II**, são abordados temas como a epistemologia da pesquisa e o estado

do conhecimento. O CC é embasado em Lüdke e André (2008), que versam sobre a pesquisa em educação, e em Vianna (2007), que aborda a pesquisa em educação pela observação.

Demo (2021) defende a pesquisa como base na educação e sua característica emancipatória como método formativo, por meio de sua internalização pelo sujeito, para que este adquira uma consciência crítica.

Brito, Carvalhêdo e Lima (2022, p. 148) ratificam a importância e a necessidade da pesquisa desde a formação inicial do professor, pois “[...] não podemos restringir a formação inicial docente ao paradigma tradicional, orientado para um currículo prescritivo, fechado em uma perspectiva limitada”. Os autores ressaltam que “[...] professores em formação devem assumir o protagonismo em seus processos formativos, sendo sujeitos produtores destes conhecimentos” (Brito; Carvalhêdo; Lima, 2022, p. 165). Cunha (2012, p. 121) corrobora com essa concepção mostrando a pesquisa como “[...] atividade inerente ao ser humano, um modo de aprender o mundo, como um instrumento de ensino”, e Gatti (2007, p. 131) defende uma cultura de “[...] ‘curiosidade autêntica’, de ‘dúvida permanente’ em uma busca continuada de compreensões sobre o dinâmico mundo”.

Com essa percepção, verifica-se que a disciplina envolvendo Pesquisa e Processos Educativos permeia o curso, com vistas a fortalecer a autonomia e o protagonismo dos discentes. Cunha (2012, p. 120), ao realizar um estudo que compara os paradigmas do ensino, diferenciando a reprodução e a produção do conhecimento, aborda, para esta última, considerações como “[...] localização histórica, ação reflexiva, análise, capacidade de recompor dados, valorização da curiosidade e incerteza, o pensamento divergente e a interdisciplinaridade”.

No PPC do curso (IFC-Camboriú, 2018), os CCs de Pesquisa e Processos Educativos foram baseados na formação como pesquisa, defendida por Alves, Brasileiro e Brito, (2004, p. 142), que deve considerar, na prática, “[...] pesquisadores especialistas mediados pela linguagem, diálogo e pelos métodos acessíveis a todos”. Demo (2021) destaca que a universidade tem este papel de proporcionar um currículo intensivo na pesquisa, tomando-a como princípio educativo e atividade cotidiana e sistemática, a fim de amplificar a relação entre professor e aluno.

Nos estudos de Brandt e Hobold (2019, p. 150) acerca da análise do PPC do CLPe do IF-Camboriú, foi constatado que estes CCs tem como objetivo

[...] desenvolver nos estudantes a capacidade investigativa e produtiva, contribuir para a sua formação básica, profissional, artística e política, bem como sua inserção nos campos de investigação, contribuindo para a formação dos licenciandos nos eixos de formação do curso: Educação Infantil, anos iniciais, modalidades da educação, gestão e espaços não escolares.

No PPC, é possível verificar que a preocupação com o método científico para o aprendizado como pesquisador se dá pela construção de um processo dentro das disciplinas, que vai abrangendo os tipos de conhecimento, a produção e a socialização do conhecimento, a pesquisa em educação, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a epistemologia da pesquisa em educação, as trajetórias da pesquisa, os aspectos quantitativos e qualitativos, o estado do conhecimento, o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, os espaços formais e não formais, o planejamento da pesquisa, a sistematização, a ética, a coleta e análise de dados, a elaboração do trabalho de curso (IFC-Camboriú, 2018).

À luz de Demo (2021), verificou-se que os CCs que abordam a pesquisa e os processos formativos como princípios educativos superam a aula apenas expositiva, equilibrando teoria e prática, com foco nos estudantes, para que estes se organizem e tenham iniciativa em seu trabalho, mediados pelos conhecimentos dos professores, protagonizando uma construção como professores pesquisadores e aprendentes, pois a pesquisa proporciona uma aprendizagem sistemática e comprometida com o objeto de estudo.

#### **4.3.7 Os Estágios Supervisionados**

Nesta parte da análise, são contextualizados os estágios supervisionados que compõem o CLPe do IFC-Camboriú, realizados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Parente (2011, p. 68), salienta que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia “[...] historicamente perpetua dicotomias clássicas presentes na educação: teoria-prática, escola-família, escola-universidade, aluno-professor [...]”. Como crítica, a autora afirma que o estágio tem sido um momento isolado e distante, ao invés de estabelecer uma relação mais próxima entre a universidade e o local de estágio e entre os atores envolvidos no processo.

A análise desenvolvida por Brandt (2018, p. 148) corrobora com essa opinião, pois a autora considera a constituição do estágio como

Um elemento significativo para os estudantes e uma oportunidade de formação continuada para os professores efetivos das disciplinas que recebem estudantes em formação, pois, nessa relação entre supervisor de estágio e estudante de Licenciatura, ambos aprendem, e conseqüentemente os processos de ensinar e aprender vão se renovando por meio dessas experiências de formação.

Lima (2020, p. 57), além de considerar o estágio como uma “[...] experiência com características humanizadas”, destaca que seu “[...] desafio é constituir-se um espaço de aprendizagem que leva os sujeitos a refazerem frequentemente a prática e a descobrirem novas formas de compreender a ação pedagógica”. Observou-se uma relação significativa entre as autoras em torno da ideia de que o estágio é um processo de experiência, aprendizagem interrelacional e um momento de teoria-prática.

A seguir, no Quadro 10, encontra-se a disposição dos CCs de Estágio Supervisionado constantes no PPC do CLPe do IFC-Camboriú, realizados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais:

Quadro 10 – Estágios supervisionados no Curso de Pedagogia

Período	Disciplina	CH
5º	Estágio Supervisionado I - Educação Infantil	105
6º	Estágio Supervisionado II - Educação Infantil	90
7º	Estágio Supervisionado III -Anos Iniciais do Ensino Fundamental	105
8º	Estágio Supervisionado IV -Anos Iniciais do Ensino Fundamental	105

Fonte: Adaptado da Matriz Curricular do CLPe do IFC-Camboriú (2018).

Contemplando a Educação Infantil, o PPC, em seu ementário, prevê, no CC de **Estágio supervisionado I**, os conteúdos relativos aos princípios do estágio na Educação Infantil, além da documentação pedagógica (observação, registro, planejamento e avaliação dos/nos contextos e das relações educativas), vivências e organização do trabalho docente com crianças na Educação Infantil. O CC tem como referências os autores Azevedo (2013), Machado (2011) e Kishimoto (2011), abordando a Educação Infantil, a formação de professores na Educação Infantil e o brincar e suas teorias.

Já no CC de **Estágio Supervisionado II**, são previstas atividades como a observação e a reflexão crítica na/da docência na Educação Infantil, além de vivências e da organização do trabalho docente com crianças nessa etapa do ensino. Como autores basilares em suas referências, tem-se Almeida (2006) e Faria (2007,) que abordam a construção e ambientação

da Educação Infantil e seus espaços, e Pimenta (2010) na relação entre estágio e docência (IFC-Camboriú, 2018).

No que tange aos Estágios Supervisionados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem-se o **Estágio Supervisionado III**, no 7º semestre do curso, que aborda os princípios do estágio, a documentação e o registro, o planejamento e a avaliação, além de vivências e organização do trabalho docente para crianças neste período do Ensino Fundamental. Como referências básicas, este CC utiliza Alves e Garcia (2001), Freitas (1996) e Pimenta (2010). Já o CC **Estágio Supervisionado IV**, ofertado no 8º semestre, aborda a observação e reflexão crítica da docência, as vivências e o trabalho docente, tendo como referências Alves e Garcia (2001), Freitas (1996), Piconez (2011) e Pimenta (2010).

À luz de Fazenda (2015) e Piconez (2015), é possível pensar o estágio como um composto da Didática, das Práticas de Ensino e de outras disciplinas que compõem a formação do educador, em que não apenas a Didática tem esta tarefa exclusiva na formação. Nessa formação, o estágio decorre de uma construção da identidade do educador, de forma pessoal e amplificada para o coletivo, por meio do conhecimento da realidade, em uma relação dialógica entre a teoria e prática, para a reflexão de uma prática construtiva e recriadora.

Considera-se que a teoria essencializa uma prática e que esta se reporta à construção da identidade docente pela mediação com o outro, pelo movimento coletivo e pela constante recriação do educando perante as diferentes realidades dos espaços escolares.

Finalizando a análise do PPC e dos CCs que contêm contributos ao aprender a ensinar, é possível refletir que o PPC do CLPe do IFC-Camboriú considera uma formação diversificada, que abrange diferentes conteúdos, demonstrando articulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão.

Nos estudos de Luca, Melo e Dias (2017, p. 134), os autores destacam a reestruturação do PPC como um “[...] caminho que deve orientar sempre a aproximação do perfil do professor a ser formado e as realidades sociais econômicas e políticas com as quais ele estabelece relações próximas ao adentrar ao campo profissional”.

Por isso, além da documentação do curso, levou-se em consideração a percepção que os(as) egressos(as) tiveram sobre as práticas pedagógicas durante seu processo formativo, que não ficam restritas apenas aos CCs do curso, sendo abordados processos formativos em programas de ensino, pesquisa e extensão institucionais, que serão detalhadas na próxima sessão, no item 4.4.2.

#### 4.4 AS PERCEPÇÕES DOS(AS) EGRESSOS(AS) SOBRE O APRENDER A ENSINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

##### 4.4.1 Caracterização dos interlocutores

Até o momento anterior à qualificação desta dissertação, de um total de 50 egressos(as), 13 aceitaram a participação na pesquisa e responderam ao questionário eletrônico, correspondendo a 26% da totalidade da população a ser pesquisada.

Na tentativa de obter-se uma maior participação desse contingente, alguns(umas) egressos(as) puderam ser contatados(as) via Whatsapp e foi então solicitado que divulgassem a pesquisa em seus grupos das turmas. Com o auxílio da Coordenação de Pesquisa do *Campus*, os questionários foram encaminhados aos e-mails dos participantes, e conseguiu-se então atingir um total de 20 egressos(as) partícipes, totalizando 40% do total de egressos(as).

Após a análise das respostas apresentadas por meio dos questionários, foi possível traçar uma caracterização dos interlocutores, oriundos das turmas LP 18, LP19 e LP20. Obteve-se a participação de 6 egressos(as) da turma LP 18, 10 egressos(as) da turma LP 19 e 4 egressos(as) da turma LP 20.

O quadro a seguir destaca os principais dados dos (as) interlocutores (as) que participaram da pesquisa, em quantitativos:

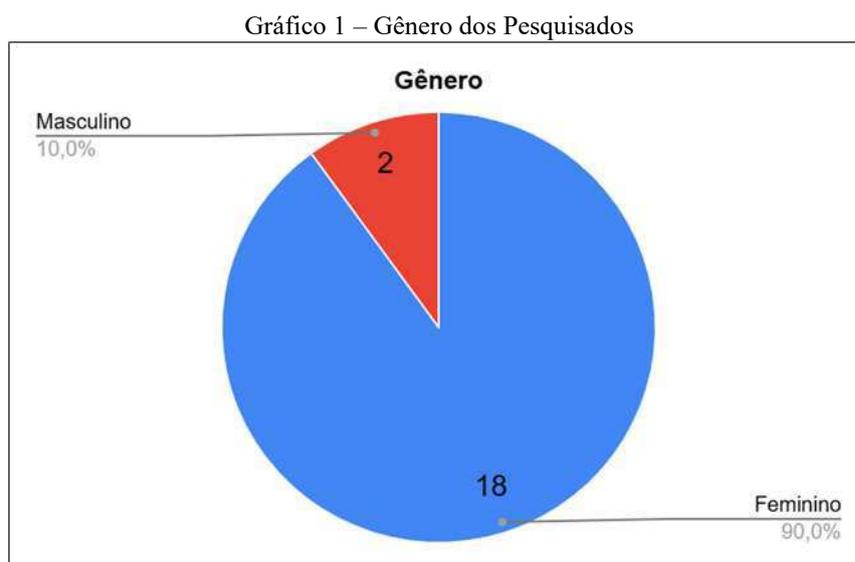
Quadro 11 – Quantitativo e Caracterização dos (as) Interlocutores (as)

Egressos	Qde.	Caracterização	Percentual
Total	50	Sexo Feminino	90,00
Participantes	20	Faixa Etária 35 a 39 anos	35,00
Turmas:		Não tinha experiência anterior em educação	65,00
LP 18:	6	Identificam-se com a atuação profissional	60,00
LP 19:	10	Atuando na área	90,00
LP 20	4	Professores de AEE	33,30
Percentual de participantes			40,00

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A seguir apresentam-se as análises dados referentes ao perfil destes(as) egressos(as), correspondentes às perguntas iniciais apresentadas no questionário eletrônico. A primeira parte do questionário refere-se à caracterização da amostra e é composto por perguntas fechadas, com alternativas para as respostas.

A pergunta inicial referia-se ao **gênero** dos pesquisados, conforme apresentado no Gráfico 1:



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Verifica-se maior percentual de participantes do sexo feminino. Mesmo não existindo o cruzamento de dados entre gênero e curso nos relatórios anuais de egressos do Campus, verifica-se nestes documentos a predominância de partícipes do sexo feminino em todos os anos (2019 a 2022)<sup>37</sup>.

Almeida (2014, p. 61), em seus estudos, descreve como a feminização do magistério ao longo no século XX foi se intensificando, primeiramente por uma suposta vocação feminina para educar a infância, da qual deriva a construção de uma imagem de mãe-mulher-professora. Segundo a autora “[...] a feminização do magistério foi e continua sendo um fenômeno universal, e vários autores se têm debruçado sobre o tema, ao qual são dadas as mais variadas interpretações”, destacando-se “[...] posicionamentos sociais, políticos e educacionais dos

<sup>37</sup> Relatório anual de acompanhamento de egressos IFC Campus Camboriú. Disponível em: <https://egresso.ifc.edu.br/campus/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

agentes envolvidos, com influência da religião católica” (Almeida, 2014, p. 61), além do fato de mulheres lecionando ser do agrado dos dirigentes do sistema escolar.

Esse pragmatismo histórico da feminização do magistério, ainda tão intenso nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, reflete-se na pouca procura pelo público masculino, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Conforme Gatti (2009, p. 21), “[...] o magistério não facilitaria tão mais a conciliação entre vida doméstica e profissional do que outras profissões, uma das justificativas apontadas como uma das razões da feminilização da categoria”. Com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)<sup>38</sup>, a autora confirma a expressiva presença feminina, com 98% na Educação Infantil e 88,3% no Ensino Fundamental, sendo 93% destes nos Anos Iniciais. No Ensino Médio, tem-se o aumento da proporção masculina de professores, superada apenas no Ensino Superior, no qual os homens são a maioria na rede pública e privada de ensino, segundo os dados do Censo Escolar de 2021<sup>39</sup>.

A próxima questão referia-se à **faixa etária** destes partícipes, conforme apresentado no Gráfico 2:



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Verifica-se, no gráfico acima, a predominância de partícipes da faixa etária entre 35 e 39 anos (7 respondentes), seguidos de uma faixa etária jovem, de 20 a 29 anos (5 respondentes),

<sup>38</sup> A PNAD é uma pesquisa promovida pelo IBGE que acompanha o desenvolvimento socioeconômico do país relativo a trabalho e rendimento, mercado de trabalho, demografia e educação. Dados obtidos em: [ibge.gov.br](http://ibge.gov.br). Acesso em 26 dez. 2024.

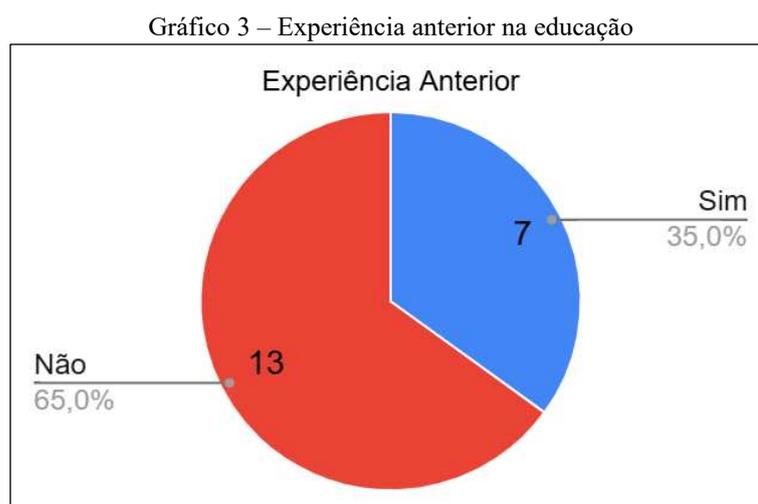
<sup>39</sup> Dados obtidos em: [www.gov.br/inep/pt-br/assuntos](http://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos). Acesso em 26 dez. 2024.

e 4 respondentes declararam que possuíam mais de 45 anos, permitindo assim verificar que 14 partícipes possuem idade acima de 35 anos, o que possibilita refletir sobre uma certa maturidade no curso. Nos estudos do perfil etário de docentes, Gatti (2009) afirma que a maior porcentagem dos docentes jovens está atuando na Educação Infantil, dos quais 41% têm até 29 anos e uma parcela de 21,6% ainda estuda.

Porém, estudos de Macedo (2018) e Souza, Romeiro e Silva (2023) demonstram que a relação histórica de gênero e maturidade advém da dificuldade de a mulher conquistar seu espaço, sendo muitas vezes limitada a certas carreiras, portanto verifica-se que as chances entre mulheres e homens ocorrem de forma diferenciada. Além, Macedo (2018) relata que não há muita preocupação com sujeitos de meia-idade no espaço acadêmico das licenciaturas nas pesquisas. Nesse contexto, a autora questiona “antigas certezas que tinham a meia-idade como idade de estabilidade familiar, profissional e financeira [...] como um conceito estático e linear” (Macedo, 2018, p. 23).

Sendo assim, nas pesquisas apresentadas pelos autores (Macedo, 2018; Souza; Romeiro; Silva, 2023) verifica-se como a realização de um sonho por estas pessoas é dificultosa, embora tragam a experiência de vida como um referencial significativo, tiveram que interromper seus estudos pelo trabalho, filhos e incertezas financeiras.

A próxima questão é referente à **experiência em educação anterior** à graduação das(os) interlocutoras(es):



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A maioria dos partícipes (13 egressos/as) não possuía experiência anterior em educação antes de ingressar no CLPe. Pode-se presumir que vieram de outras atividades ou cursaram o Ensino Médio, e não Magistério. Gatti e Barreto (2009), em seus estudos, contrapõem a situação apresentada, ressaltando que a maioria dos docentes em atividade iniciou suas atividades na profissão aos 17 anos, antes do magistério.

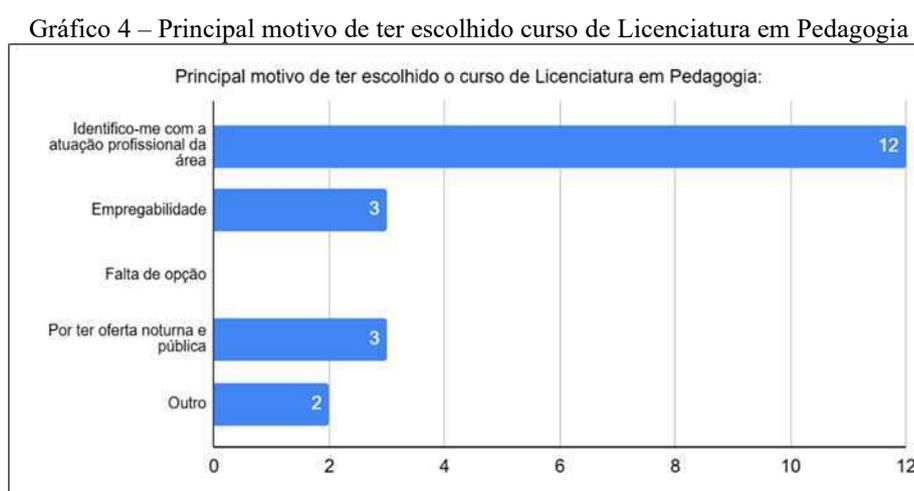
Acerca do saber dos professores Tardif (2002, p. 11) salienta:

[...] o saber está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola, por isso é necessário estudá-lo com os elementos constitutivos do trabalho docente.

O autor defende a ideia de que a experiência do trabalho é apenas um espaço em que se aplicam os saberes, no qual deve haver reflexividade, retomada, reprodução e reiteração daquilo que se sabe, para se produzir a própria prática profissional (Tardif, 2002).

Nesse contexto, Brito, Carvalhêdo e Lima (2022) ratificam a necessidade de efetivar um currículo de formação que vá ao encontro da realidade da profissão docente em diferentes momentos da formação inicial, gerando aproximações entre estas realidades e o mundo acadêmico.

Quanto ao **principal motivo da escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, foram destacados pelas(os) egressas(os) os seguintes motivos, conforme elencado no Gráfico 4:

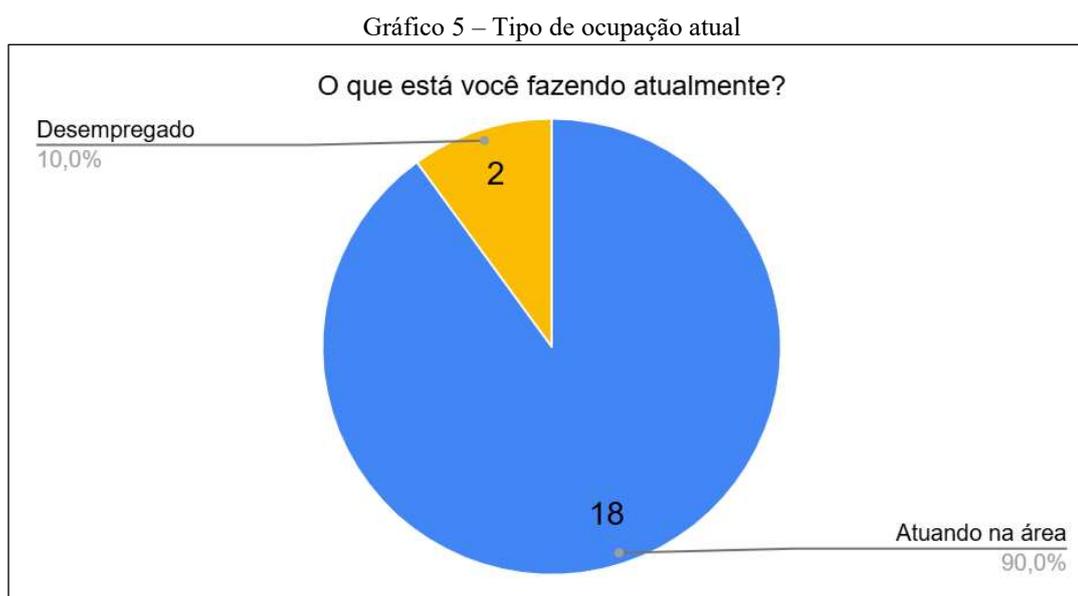


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Verifica-se que a maioria das(os) partícipes (12 egressos/as) identificaram-se com a atuação profissional da área (12 respondentes), seguidos pela empregabilidade que a profissão promove (3 respondentes) e da oferta do curso no período noturno (3 respondentes).

Bonat (2020, p. 32) salienta que “[...] a identidade docente está condicionada a uma concepção de fatores de ordem pessoal (subjetiva) que são atravessadas pelas condições socioculturais”. Para Gatti (1996, p. 85), “[...] a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho em geral, no caso em particular, do professor, afetando suas perspectivas perante sua formação e atuação profissional”. Ainda segundo a autora, esses profissionais, em sua identificação, são ignorados pelas pesquisas, como seres sociais concretos, em um modo de estar no mundo em movimento.

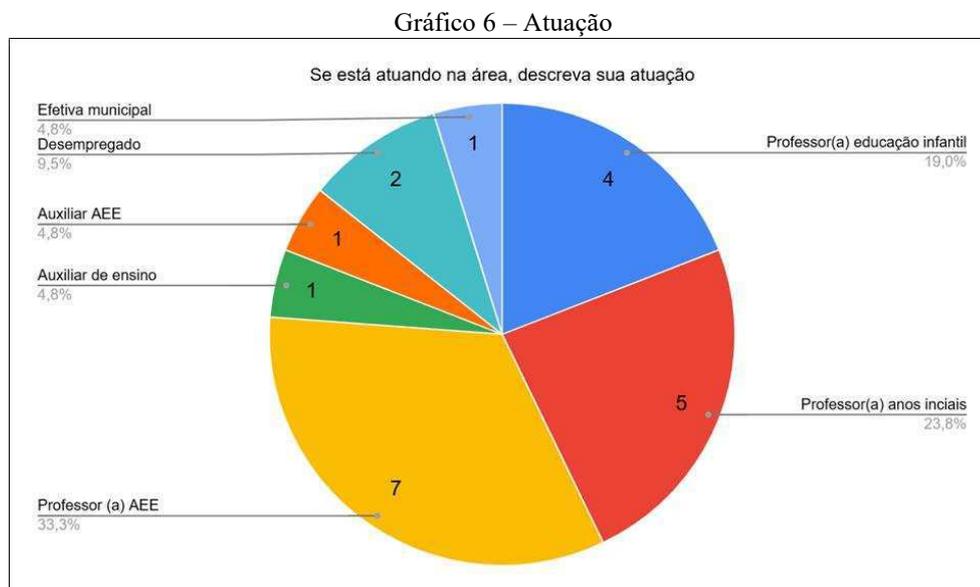
Questionados(as) sobre **o que estão fazendo atualmente**, 18 partícipes estão atuando na área, conforme demonstrado no Gráfico 5:



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os estudos de Gatti e Barreto (2009) demonstram a importância dos professores na ocupação no país, visto que, em 2006, 84% dos empregos registrados eram professores, ocupando o 3º lugar em volume de emprego no país, sendo a maior massa na esfera pública e uma das maiores do mundo, mostrando-se uma boa oportunidade de emprego para as mulheres. Nesse contingente, 77% atuam na Educação Básica, confirmando a empregabilidade da profissão.

Para os(as) que estivessem atuando na área, foi solicitado que descrevessem a sua **atuação**, conforme demonstrado no Gráfico 6:



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Pode-se constatar, entre os/as interlocutores/as, que a maioria dos(as) partícipes (7 egressos/as) está atuando como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) seguido pela atuação nos Anos Iniciais (5 egressos/as). Neste caso, o respondente poderia colocar mais de uma atuação ao mesmo tempo. E houve partícipes atuando nas duas áreas.

O fato de os(as) egressos(as) estarem atuando, em sua maioria, na Educação Especial pode ser relacionado com os dados do Censo Escolar de 2023, que registrou um crescimento considerável de matrículas da Educação Especial, chegando a 1,8 milhão em 2023, ao passo que no Ensino Fundamental estão concentradas 62,9% destas matrículas. Com as políticas governamentais de inclusão e com o crescimento considerável dessas matrículas nos últimos cinco anos, a demanda por professores para atuarem nesta área também teve crescimento.

Em relação ao crescimento destas matrículas, conforme a ponderação dos estudos de Silva e Ribeiro (2017), destaca-se a interferência da medicalização na educação especial, por meio do crescimento de laudos médicos que influenciam nas práticas em sala de aula, bem como a patologização das dificuldades que os alunos apresentam no processo ensino aprendizagem, justificando o fracasso escolar. As autoras reportam essa compreensão e a interferência do modelo médico da deficiência através da hegemonia discursiva das ciências da

saúde como uma adequação ao sistema de produção, em que os laudos permeiam o cenário da educação: “o uso do laudo como um parâmetro à organização do trabalho pedagógico é nocivo à aprendizagem do aluno, pois o instrumento não aponta possibilidades e sim questões biológicas que comprometem de alguma forma, a aprendizagem” (Silva; Ribeiro, 2017, p. 158).

Quanto à formação docente para AEE, Vaz (2017) demonstra em seus estudos que, após as políticas nacionais de educação inclusiva, constata-se que o espaço desse professor, que se concentrava em salas de recursos multifuncionais, passou a ser dividido com os professores na sala de aula regular, apoiando o processo da inclusão escolar. Ainda a autora (2012), adverte que os professores do AEE deveriam ter formação inicial em Educação Especial, mas podem suprir essa lacuna com formação continuada na área. Sendo assim, ela questiona: após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), onde estaria localizado o conhecimento específico da Educação Especial?

Quanto à caracterização dos(as) egressos(as) do CLPe, constatou-se que: em sua maioria, são do sexo feminino, com faixa etária entre 35 e 39 anos, não possuíam experiência anterior em educação quando adentraram no curso e escolheram o curso por identificarem-se com a atuação profissional em educação. Atualmente, 90% das(os) interlocutoras(es) estão atuando na área, e a maioria atua como professor(a) de AEE.

A seguir, as análises apresentam as respostas às perguntas abertas dos questionários. Nesta etapa, as(os) interlocutoras(es) puderam responder com suas palavras às perguntas, livremente.

#### **4.4.2 Práticas Pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar: o que dizem os(as) egressos(as)?**

Conforme as questões elencadas e para uma primeira leitura, foram registradas unidades por meio de palavras, consideradas por Franco (2018) como as menores unidades de registro. Com a análise das respostas, detecta-se a frequência dessas palavras, para o estabelecimento de categorias, não *a priori*, mas identificadas nas falas dos(as) próprios(as) respondentes. Conforme Franco (2018, p. 65), essas categorias emergem da “[...] fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constantes ida e volta do material em análise”.

Quanto à identificação das(aos) interlocutoras(es), foi considerada a primeira letra da palavra egresso(a) (E), acompanhada pela numeração algébrica na ordem das respostas obtidas

no questionário de pesquisa, sem identificação ou nomenclatura. Sendo assim, os(as) partícipes foram nomeados(as) como E1, E2, sequencialmente.

Inicialmente, para a constituição dessa análise, foram tomadas as principais palavras que emergiram das respostas obtidas em cada questão, separadas por categorias, conforme exemplificado no Quadro 3. Com a constância e repetição de algumas palavras, foi possível então categorizar e apresentar as práticas pedagógicas que contribuíram para as suas formações.

Assim, das respostas que emergiram dos(as) egressos(as), foram identificadas as seguintes categorias: ações: ensino, pesquisa e extensão; programas institucionais: RP, Pibid e PET; eventos acadêmicos; estágios não obrigatórios; Componentes Curriculares; lacunas na formação.

#### *4.4.2.1 Ações de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a formação como professor*

Nesta sessão, abordamos os principais projetos de ensino, pesquisa e extensão, destacando-se os que foram mais contemplados entre as respostas dos(as) egressos(as) partícipes, com uma breve apresentação sobre esses projetos.

No contexto dos IFs, a tríade ensino, pesquisa e extensão permeia a formação do(a) estudante, proporcionando um currículo para além dos CCs em sala de aula, estendendo-se a todos os níveis de formação. Ramos (2011, p. 23) justifica essa integração do currículo, pois “Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana, que devem ser integradas no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo”.

A própria lei de criação dos IFs traz como objetivos, em seu art. 7º, incisos III e IV, a correlação com a pesquisa e a extensão:

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (Brasil, 2008).

Os programas de iniciação científica conferem ao(à) acadêmico(a) a possibilidade desenvolver e acompanhar projetos de pesquisa, podendo resultar em publicações e apresentações à comunidade científica.

Em confluência com a tríade ensino, pesquisa e extensão, a própria Resolução CNE nº 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Professores, as IES que ministram a formação inicial e continuada do magistério deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, “[...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” (Brasil, 2015)

As ações de ensino, pesquisa e extensão referem-se a todos os projetos desse tripé disponibilizados aos acadêmicos durante o CLPe. Trata-se de projetos que integram o acadêmico em ações e demandas com a comunidade, trazendo outros significados à formação. Dos(as) partícipes, 19 interlocutores(as) participaram dessas ações.

Nas **ações de ensino** proporcionadas durante o curso, destaca-se a monitoria, que, na verdade, trata-se de um programa da instituição efetivado por meio de projetos de ensino direcionados à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a teoria e a prática numa integração do currículo. Envolvem professores e acadêmicos e são instituídas por edital específico, prevendo uma bolsa para o(a) licenciando(a)<sup>40</sup>.

As contribuições da monitoria para a formação e a aproximação da prática pedagógica são descritas pela egressa E8:

*Fui monitora do Laboratório de Pedagogia. O envolvimento com esses projetos contribuiu para me aproximar do campo de estudo, me aproximar da pesquisa e me aproximar da área de atuação. Entender um pouco mais sobre os processos de ensino e aprendizagem e me aproximar da prática pedagógica (E8).*

Nas **ações de pesquisa**, três partícipes destacaram a participação em grupos de pesquisa durante o curso, que contaram com apoio de professores para o aprofundamento como pesquisadores durante a graduação, para a elaboração e publicação de artigos. Destaca-se aqui o relato de E15 sobre sua experiência com a pesquisa durante a sua formação:

*Sim, participei como bolsista na pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio com a professora Filomena desde o segundo semestre. Participar desse grupo de estudo e pesquisa me despertou para o tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso, além de me instigar para a pesquisa. Tive oportunidade de participar durante a graduação de diversos eventos científicos, publicar em revistas e capítulos de livros sem contar a oportunidade de conhecer diversos pesquisadores (E15).*

---

<sup>40</sup> Cf.: <https://ensino.ifc.edu.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Bonat (2020), em seu estudo com professoras iniciantes, verificou, por meio dos relatos destas, que a inserção em grupos de pesquisa lhes proporcionou um desenvolvimento da docência, aproximando-as das experiências práticas no contexto da formação e rompendo a lógica tradicional de um currículo universitário. Constatou também um comprometimento maior destas egressas com sua formação.

Conforme o relato de E15, percebe-se comprometimento com sua formação e oportunidades de participação em eventos científicos, de trocas e envolvimento com a pesquisa, que facilitaram seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Há diferentes projetos de extensão que contemplam a escola e comunidade, no âmbito do IFC e fora dele, aproximando a comunidade dos(as) alunos(as). A diversidade de vivências, as trocas de experiências, a inserção e integração na comunidade evocam, nesse contexto, as palavras de Freire (1983), que afirmava que a educação não é transferência de saber, portanto cabe ao(à) educador(a) não colocar-se em superioridade como um ser “cognoscente”, pois a educação é diálogo, é o encontro com os sujeitos interlocutores.

A extensão no IFC interliga as atividades de ensino e pesquisa com demandas da sociedade. Em suas dimensões, compreendem-se programas, projetos, eventos, cursos, oficinas e prestação de serviços<sup>41</sup>. Conforme a Resolução Consuper/IFC nº 24/2023, em seu art. 1º, trata-se de

Um processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (IFC, 2023, art. 1º).

Nas **ações de extensão**, pode-se verificar que os(as) egressos(as) participaram de diferentes projetos de extensão, que lhes permitiram uma ampliação dos seus conhecimentos e aplicação da prática pedagógica. Cabe destaque aos projetos de extensão em que os(as) egressos(as) participaram como bolsistas e às palestras de formação de professores, conforme o relato dos(as) interlocutores(as):

*Sim, participei da Residência Pedagógica e do Projeto Rondon. Foram experiências importantes, na qual tivemos contatos com os públicos de atuação da pedagogia de diferentes níveis, e também podemos ligar a teoria a prática (E5).*

---

<sup>41</sup> Cf.: <https://extensao.ifc.edu.br/>. Acesso em: 7 fev. 2025.

*Particpei sim, fui aluno extensionista no Projeto de Economia Solidária que existia no campus, e isso contribuiu significativamente no meu processo formativo, tive a oportunidade de conhecer pessoas e aprender ainda mais com elas (E7).*

*Trabalhei de bolsista na Coordenação de Extensão no IFC Campus Camboriú, fiz Residência Pedagógica, fui estagiária na Secretaria e na Coordenação Geral de Ensino do IFC Campus Camboriú. Foi imprescindível para eu estar onde estou hoje. Aprendi muitas coisas, como: postura, organização, resolução de problemas, posicionamento e socialização em equipe (E10).*

Com relação à extensão universitária, Gadotti (2017), em uma perspectiva freiriana, defende que a universidade abandone o elitismo e a autoridade e ser uma instituição popular que se aproxima dos desafios da sociedade na Educação Básica, no desenvolvimento e nos movimentos sociais, pois essas ações em extensão tornam a aprendizagem mais significativa e incentivam a permanência dos(as) estudantes na instituição. Percebe-se, pelos relatos dos(as) egressos(as), que as ações de extensão contribuíram para sua formação, pela vivência com públicos e contextos diversos, mas também lhes proporcionaram uma experiência significativa em suas trajetórias pessoais e de formação, o que revela o IFC como instituição pública com ações em prol da sociedade.

#### *4.4.2.2 Programas institucionais: suas contribuições para o aprender a ensinar*

A participação em **programas de formação** foi confirmada por 18 partícipes. A seguir, são descritos os programas institucionais destacados pelas(os) egressas(os):

##### **4.4.2.2.1 Residência Pedagógica (RP)**

Com o intuito de apresentar e discutir a RP, tomam-se como referências os estudos de Tomaz (2024), Faria e Diniz-Pereira (2019), Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020).

Segundo Tomaz (2024), a RP teve sua primeira aparição em 2007, então chamada de Residência Educacional, passando a se chamar Residência Docente somente em 2016. A justificativa para a criação deste programa se deu pela fragilidade na formação de professores com qualidade, supondo que o estágio não seria suficiente na formação.

O programa integra a Política Nacional de Formação de Professores, promovendo a imersão do(a) licenciando(a) na escola pública, e tem como objetivos o aperfeiçoamento da formação de discentes dos cursos de Licenciatura, o fortalecimento da relação entre a IES, a

Capex e a escola, bem como a promoção da adequação dos currículos e propostas pedagógicas à BNCC (Brasil, 2017).

As IES participam de um edital específico em parceria com as Secretarias de Educação e são concedidas bolsas para os(as) residentes, coordenadores(as), preceptores(as) e docente orientador(a).<sup>42</sup> Para Faria e Diniz-Pereira (2019), a RP, como acompanhamento na formação inicial, traz uma aproximação ao exercício profissional pleno e ajuda a promover melhorias nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Mesmo sendo um programa institucional e possuir argumentos sedutores, a RP tem um forte alinhamento à BNCC<sup>43</sup> e foi largamente apoiada pelo Movimento Todos Pela Educação<sup>44</sup>, apoiado por *lobbies* de fundações, institutos e entidades privadas aliadas a uma cultura mercadológica, que questiona constantemente a qualidade da educação e defende que esta deve seguir uma agenda global na qual se estipulam padronizações e metas de avaliação para a aferição do trabalho docente (Hypólito, 2019).

Por estar vinculado à BNCC e prover um movimento de culpabilização dos professores, referente à qualidade baixa na educação, o programa recebeu críticas de associações como a ANPed e autores como Faria e Diniz-Pereira (2019), que consideram a RP uma iniciativa sem dialogicidade e com forte alinhamento à BNCC e às políticas governamentais do período citado (2020-2022).

Em um levantamento de pesquisas sobre RP, os autores comparam o programa com a Residência Médica e afirmam que a RP ignora a complexidade da formação docente, induzindo a uma mercantilização na formação de docentes ao vincular a adequação de currículos a uma padronização nos moldes da BNCC (Faria; Diniz-Pereira, 2019). Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020, p.71) também ressaltam a imposição, no programa, de orientações curriculares vinculadas à BNCC, além de sobreposição de outros programas de ensino como o Pibid e até o estágio curricular supervisionado nos cursos, questionando essa proposta de

---

<sup>42</sup> Cf.: <https://ensino.ifc.edu.br/programas-e-projetos-de-ensino/residencia-pedagogica/programa-de-residencia-pedagogica-2020-2022/>. Acesso em: 30 mar. 2024. No edital de Residência Pedagógica de 2020 a 2022, foram contemplados 24 residentes do CLPe do *Campus* Camboriú.

<sup>43</sup> Para se aprofundar na temática e nas críticas à sociedade, cf.: Dossiê Anfope: Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. Revista Formação em Movimento, v. 2 n. 4, 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/611>, e a Carta Posição da Anfope sobre a BNCC, Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia\\_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf). Acessos em: 14 abr. 2025.

<sup>44</sup> O Movimento Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil fundada em 2006, sem fins lucrativos, mas ligada a entidades empresariais que lutam para avanços na qualidade para educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2025.

formação, dita inovadora, que vem a “[...] induzir a reformulação do estágio supervisionado, ferindo as autonomias das instituições superiores (IES)”.

Em reflexões sobre o significado da RP, Faria e Diniz-Pereira (2019) apontam que devemos questionar o comprometimento do Estado com melhores condições de trabalho e carreira para os professores, para que haja um fortalecimento das instituições públicas e gratuitas, com justiça social, princípios humanos e democráticos. Para Nóvoa (2022, p. 95), o conceito de residência docente deveria ser utilizado em lugar de residência pedagógica, pois, para o autor, “[...] trata-se de integrar alguém dentro de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia”.

Percebe-se que o programa tem o intuito de oferecer uma complementação à formação inicial dos(as) licenciandos(as), mas não podemos sucumbir à capacidade crítica do sujeito em formação, à vivência de uma contextualidade diversa e à promoção da dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem, para apenas formatar-se em um currículo prescritivo como a BNCC, alienando a formação.

Como contribuição ao aprender a ensinar, a RP, vivenciada pela maioria dos(as) interlocutores(as), foi mencionada como uma experiência marcante na formação inicial:

*Sim, participei do programa de Residência Pedagógica durante a graduação, o que foi essencial para minha formação. Essa experiência me aproximou do contexto dos alunos e do ambiente escolar, permitindo que eu aplicasse, na prática, os conceitos aprendidos em disciplinas como Didática. Além disso, a Residência me proporcionou empatia e diálogo com professores atuantes, reforçando minha certeza sobre a escolha do curso e contribuindo de forma significativa para minha preparação como educadora (E16).*

*Participei da Residência Pedagógica e o programa contribuiu para a minha vivência como pedagoga dentro da sala de referência, e que nós professores não só ensinamos como aprendemos também. A professora regente da turma relatou que aprendeu tanto com a nossa residência (E4).*

*No RP, pude aprofundar um pouco mais os estudos sobre a atuação em sala de aula. Além disso, pude acompanhar a rotina de algumas turmas da rede de Camboriú, o que me proporcionou mais experiência em campo (E8).*

*Contribuiu muito, me fazendo acreditar no meu potencial, pois tive a oportunidade de colocar em prática ideias que antes só ficaram no papel. Me fez enxergar a prática docente para além do ensinar, pois, como aprendemos ao longo do curso, os estudantes são seres integrais, ou seja, o ensino tem que ir além dos conteúdos estabelecidos pela BNCC, devemos também associá-los aos contextos sociais dos estudantes, fazendo assim uma prática acolhedora e mais próxima de suas realidades (E17).*

*Participei da Residência Pedagógica. Ouvir professoras experientes contribuiu na formação de minha identidade docente e atuar com a ajuda delas me deu mais segurança para regência (E19).*

Alguns(mas) egressos(as) destacaram a ocorrência desse programa em um período pandêmico<sup>45</sup> e a forma como ocorreu:

*Sim, participei da Residência Pedagógica, mas como a mesma ocorreu na época da pandemia pelo Covid, a contribuição se deu na forma de reflexões de referencial bibliográfico, discussões em palestras e aulas remotas, além da criação de oficinas e material pedagógico (E6).*

*Era ano de pandemia então a residência pedagógica foi on-line, foi a forma encontrada para fazer planos de aulas, jogos, brinquedos pedagógicos (E2).*

Verifica-se, pelos relatos dos(as) egresso (as), a contribuição significativa do programa de RP para suas formações, por meio do qual puderam vivenciar experiências e aprimorar diálogos e trocas.

Foi possível presenciar, segundo o relato de E19, a construção de segurança na atuação profissional, e E17 destacou um ensino além da BNCC, associado a contextos sociais. Sendo assim, mesmo que o programa tenha esse alinhamento à Base, que, segundo Hypolito (2019, p 196), faz com que o “[...] controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente”, os(as) estudantes conseguiram protagonizar uma autonomia dentro de sua formação, que lhes permitiu não se atrelar somente a este modelo.

#### 4.4.2.2 Programa Institucional de Bolsas em Iniciação à Docência (Pibid)

O Pibid busca incentivar a formação inicial e continuada de professores com formação e capacitação profissional. Tem como objetivos fortalecer a formação nos cursos de Licenciatura, enriquecer a formação teórico-prática dos(as) estudantes, integrar a educação superior e básica, inserir os licenciandos no contexto da escola pública e da Educação Básica, bem como construir a valorização profissional por meio da vivência da cultura escolar no exercício do magistério.

---

<sup>45</sup> Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), março de 2020 a maio de 2023 caracteriza o período emergencial da pandemia de Covid-19, ao longo do qual o Brasil contabilizou 700 mil mortes pela doença. Por questões do alto contágio da doença, as escolas foram fechadas e o formato da educação aconteceu de forma remota, instaurada pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratava da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de Covid-19. O período referido ocasionou diversos impactos na educação. Disponível em: [https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,%20referente%20%C3%A0%20COVID%2D19.](https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,%20referente%20%C3%A0%20COVID%2D19.;); [http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19](http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19;); <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>. Acessos em: 7 mar. 2023.

O estudo a respeito da contribuição do Pibid nos espaços de formação, principalmente com bolsistas egressos do Programa, embasou-se em Ambrosetti, André e Almeida (2015), Morais e Ferreira (2014), Oliveri, Jardimino e Diniz (2015).

Para Ambrosetti, André e Almeida (2015), o Pibid incentiva a parceria entre universidade e escola, trazendo como resultado boas perspectivas, pois tende a valorizar a prática profissional, proporcionando uma revisão e reflexão de práticas formativas e pedagógicas nas escolas. Na análise das autoras, o depoimento dos(as) licenciandos(as) estudados(as) revelam que o Pibid lhes permitiu vivenciar a realidade da escola pública e inserir-se em uma realidade diferente e às vezes até desconhecida por eles(as).

Os estudos de Morais e Ferreira (2014), realizados em um Instituto Federal no Rio Grande do Norte, também descrevem o Pibid como um programa que permite essa vivência dos(as) licenciandos(as), aproximando-os(as), como futuros(as) professores(as), da realidade da escola, da aprendizagem e da pesquisa científica, pois proporciona a conciliação da teoria com a prática, estimulando os(as) bolsistas a refletirem sobre essa prática. Corroborando essa experiência, os estudos de Oliveri, Jardimino e Diniz (2015) apresentam os diferenciais de formação e a construção de novas identidades docentes alcançados com a relação entre futuros(as) professores(as), docentes com experiência e espaços escolares no âmbito do Programa, permitindo a aproximação com a prática, a construção de novos conhecimentos e desenhando um novo conceito de formação.

Como diferencial e contribuição na formação, Ambrosetti, André e Almeida (2015, p. 378) enfatizam que o Pibid “Supera o modelo de formação focado em ideais de aluno e de ensino para superar a realidade concreta de alunos e professores no cotidiano escolar como fonte de aprendizado da docência”.

A contribuição do Pibid para o aprender a ensinar é destacada por E7:

*Particpei do Pibid, A principal contribuição do Pibid na minha formação foi conhecer o espaço da escola pública e poder ter identificado necessidades que proporcionaram um atendimento individualizado a partir da possibilidade de discussão de cada caso em grupos de estudos dentro do Instituto, sugerindo novas abordagens e discussões sobre as práticas vivenciadas na escola que fui trabalhar (E7).*

Dessa forma, Ambrosetti, André e Almeida (2015) destacam o valor da experiência nesses processos de formação, nos quais os conhecimentos são consolidados, instigando até os cursos de formação a revisarem métodos de currículos tradicionais, a fim de valorizarem a

prática profissional, pois, conforme o relato de E7, o Pibid foi uma experiencição de conhecimento de outros espaços, integrando e promovendo a troca de vivências entre escola pública e instituição formadora.

#### 4.4.2.2.3 Programa de Educação Tutorial (PET)

O IFC instituiu o PET nos *campi* de Rio do Sul e Camboriú. Trata-se de um programa, criado pela Lei 11.180/2005, desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, tendo como princípios a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a educação tutorial<sup>46</sup>.

Santos, Santos e Silva (2020), consideram que o PET proporciona conhecimentos por meio da experiência, com os quais os(as) estudantes constroem uma formação profissional e social por meio da relação entre teoria e prática, tendo a oportunidade de estabelecer relações de troca de conhecimentos e viver experiências para uma formação mais ampla e de qualidade.

O PET, no *Campus* Camboriú, é interdisciplinar e envolve estudantes dos cursos de graduação e Licenciatura, chamados petianos(as). Os projetos desenvolvidos envolvem ensino, pesquisa e extensão e proporcionam uma socialização do conhecimento entre os membros e a sociedade.

Dentre alguns projetos desenvolvidos pelos(as) petianos(as) do IFC-Camboriú, destacam-se o Projeto do Jardim Sensorial e o Projeto Sinalizando. Segundo Brandt *et al.* (2023, p. 44), ambos os projetos proporcionaram a troca de experiências desde a sua construção, por meio de atividades pedagógicas e vivências que permitem a elaboração de outros sentidos para a docência. O Jardim Sensorial funciona “[...] como um laboratório didático-pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar”. O projeto envolveu discentes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Sistemas de Informação e do Tecnólogo em Sistemas para Internet, integrando a participação e experiencição desses discentes.

Alguns(mas) egressos(as) do CLPe participaram, em sua formação, do PET. E13 relata a sua experiência de participação no Programa e a contribuição que proporcionou a sua formação:

---

<sup>46</sup> Cf.: [ensino.ifc.edu.br/programas-e-projetos-de-ensino/pet/](http://ensino.ifc.edu.br/programas-e-projetos-de-ensino/pet/). Acesso em: 18 fev. 2024.

*Participei do PET e de um projeto de extensão de Educação em Direitos Humanos. Ambos foram fundamentais para a minha formação, aprendizado, trocas de conhecimento e inserção no ambiente escolar (E13).*

Nos estudos de Alves Filho *et al.* (2024) sobre a educação tutorial, os autores trouxeram a experiência vivenciada por petianos(as) e seus desafios ao iniciarem uma atividade docente, seja pela inexperiência em comunicação, seja pela dificuldade de lidar com turmas diversas em idade e nível de conhecimento. Como consequência, os(as) estudantes puderam refletir sobre a carreira profissional; alguns(mas) perceberam-se como educadores(as) e identificaram-se com a docência, e outros(a) aprimoraram-se na comunicação e diversificaram seus conhecimentos.

Além do aprendizado, E13 destaca que, por meio do programa, teve sua inserção no ambiente escolar:

*Participei do PET, através dele iniciei no ambiente escolar, tive muitas trocas de conhecimento com outros participantes (E13).*

Assim como os(as) petianos dos estudos de Alves Filho *et al.* (2024), o relato do(a) egresso(a) acima demonstra que o Programa dá oportunidade para os participantes se ambientarem no espaço escolar. Freitas *et al.* (2024), afirmam que o PET estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais, como trabalho em equipe, liderança, comunicação e pensamento crítico em um ambiente colaborativo onde os saberes são valorizados.

Dessa forma, esse ambiente colaborativo, de troca de experiências entre diversas formações, contribui para a desenvoltura no processo formativo do(a) estudante, tornando o aprendizado significativo.

#### 4.4.2.3 Eventos Acadêmicos

Eventos acadêmicos enriquecem a formação, pois proporcionam vivências para além da sala de aula, trocas de conhecimento e a possibilidade de contato com profissionais experientes despertando o interesse do(a) estudante por um aprendizado diferenciado.

De acordo com o *site* institucional do IFC, os eventos são atividades eventuais de caráter técnico, social, científico, esportivo, artístico e cultural que favorecem a participação da comunidade externa e/ou interna<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Cf.: [extensao.ifc.edu.br/eventos/](https://extensao.ifc.edu.br/eventos/) Acesso em: 18 fev. 2025.

A realização de eventos durante os cursos de Licenciatura envolve profissionais da educação e, Gisi, Martins e Romanowki (2012, p. 215), destacam que “[...] favorece a aproximação entre a instituição de formação com a de atuação profissional, assim como também contribui com a formação continuada dos professores nas escolas”.

No que tange à participação em **eventos acadêmicos** que contribuíram pra a formação profissional, 17 egressos(as) participaram de eventos durante a graduação. Nesse contexto, destacam-se alguns relatos de egressos(as) que demonstram a importância desses eventos em sua formação e identidade profissional.

E7 afirma que os eventos acadêmicos de que participou tiveram uma considerável contribuição para sua formação, além do estímulo ao seu comprometimento:

*Todos as minhas formações no âmbito dos eventos inclusive da Feira de Ciências que participei ativamente no campus e fui premiado, inclusive, por isso, contribuíram demais para minha formação. Sou um profissional da Educação não exatamente pronto, mas aberto a novos conhecimentos e, sobretudo, valorizo os estudos enquanto formação continuada, pois fui formado para ser um professor-pesquisador, entendendo que essa é a melhor forma de continuar sendo uma pessoa comprometida com a Educação e consciente da minha função social (E7).*

E11 e E12 também relatam participação ativa nos eventos e afirmam que estes contribuíram para suas formações:

*Sim, participei ativamente de palestras e eventos acadêmicos ofertados durante meu curso. Foram de grande importância, pois foi um privilégio poder debater e ouvir profissionais qualificados de diversos âmbitos da educação, acrescentando grandemente minha formação (E11).*

*Sim, estes eventos e ou compartilhamento de conhecimento na e para a área da educação, tais eventos foram fundamentais para a constituição da identidade docente (E12).*

E19 destaca a participação em eventos que proporcionaram o protagonismo da apresentação e publicação de trabalhos:

*Sim, participei diretamente do Fórum de Formação de Professores e do IV Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura, com produções acadêmicas e apresentação dos trabalhos. Esses eventos ampliam o conhecimento e proporcionam discussões importantes (E19).*

Ferreira (2016, p. 47), em seus estudos, enfatiza a importância de socializar como um modo diferente de aprendizagem no mundo universitário, que envolve uma simbologia de ascensão, de inserção nesse ambiente:

O estímulo para as tarefas acadêmicas ganha uma conotação democratizante, que é tanto mais intensa quanto mais os estudantes dominarem no meio universitário os caminhos viáveis para esta trajetória, ou seja, o acesso e o uso dos recursos disponíveis para o desenvolvimento nos estudos e na aprendizagem (espaços e instalações comuns, auxílios institucionais, apoio familiar, ajuda de amigos e colegas, relações com os professores, participação em eventos e atividades extracurriculares).

Ainda o autor (Ferreira, 2016), ratifica que essas aprendizagens se vinculam a uma socialização, proporcionando experiências ambivalentes, que vão além de competências sobre conteúdos e métodos cognitivos.

E5 relata a importância da participação em eventos, porém ressalta a necessidade de alguns temas para a sua formação:

*Sim, os eventos trouxeram temas atuais que precisam ser explanados. Mas também senti a falta de temas ligados a prática pedagógica, explanando mais sobre as dificuldades do chão de sala (E5).*

Os relatos dos(as) egressos(as) mostraram que a participação em eventos lhes proporcionou troca de conhecimentos e experiências, durante as quais se sentiram estimulados(as) a conhecer melhor alguns temas. O momento proporcionado vai além da sala de aula e permite reflexões e trocas de experiência com autores e palestrantes em eventos. Porém, faz-se pertinente refletir sobre temas que, no relato de egressos(as) como E5, deveriam ser mais explanados.

#### 4.4.2.4 Estágios não obrigatórios

Com relação à realização de estágios não obrigatórios durante o curso, 50% dos(as) egressos(as) tiveram esta experiência e relataram como esses estágios contribuíram para sua formação como professores.

Brito, Carvalhêdo e Lima (2022) defendem que o currículo da formação de professores faculte aos(as) futuros(as) professores(as) o encontro com a realidade da profissão docente, pois, ao ver das autoras, apenas a vivência do estágio supervisionado não é suficiente para a ampliação dos conhecimentos docentes. As autoras (2022), compreendem que a aproximação com a prática faz com que a teoria permeie esses contextos formativos, favorecendo a unidade teoria/prática.

Outrossim, destacam-se os relatos de egressos(as) que tiveram a oportunidade de realizar seus estágios não obrigatórios dentro da instituição em que realizaram a sua formação, descrevendo a maneira como esses estágios contribuíram para uma formação integral:

*Sim! Particpei do estágio não obrigatório no IFC na CEE [Coordenação de Extensão, Estágios e Egressos]. Foi maravilhoso, aprendi muito como profissional e para a vida pessoal também! E participei do estágio não obrigatório na AMA [Associação dos Amigos dos Autistas] Camboriú. Lugar onde também colhi bons frutos no contexto educacional das crianças autistas (E4).*

*Sim, fiz estágio em uma rede particular e também no próprio IFC. Eles ajudaram em minha formação profissional, e também pessoal, na questão de lidar com pessoas e diferentes situações (E5).*

Outros(as) egressos(as), que realizaram seus estágios em outras instituições, destacaram a contribuição que esse processo trouxe para suas formações:

*Foi por meio do estágio obrigatório que entrei na sala de aula pela primeira vez e senti que aquilo era exatamente o que eu queria pra minha vida (E7).*

*Os estágios me proporcionaram trabalhar na área na qual estava me formando e possibilitou que eu pudesse aprender com professores atuantes e outros profissionais da área da educação. Entender como funciona esses trabalhos na prática foi fundamental para compreender em qual função eu me identifico mais. Hoje, trabalho como professora dos Anos Iniciais. É um desafio, mas não me enxergo fazendo outra coisa (E8).*

*Foi, inclusive, por meio do estágio não obrigatório que tive a oportunidade de ser efetivada como professora. Esse estágio foi um verdadeiro aprendizado, permitindo que eu vivenciasse práticas pouco abordadas ao longo da graduação, como a organização de eventos escolares ao longo do ano, o atendimento aos pais, a apresentação do desenvolvimento dos alunos para os pais e para a coordenação pedagógica, além da relação entre professor e coordenação. Também tive a chance de lidar com questões de indisciplina e de acompanhar estudantes com necessidades específicas, o que enriqueceu minha experiência e me preparou ainda mais para atuar na área (E16).*

Dois(duas) egressos(as) destacaram como o estágio impactou suas visões sobre a prática em sala de aula:

*Foram importantes para minha inserção no ambiente escolar, pois a prática é fundamental para a nossa formação e conhecimento (E13).*

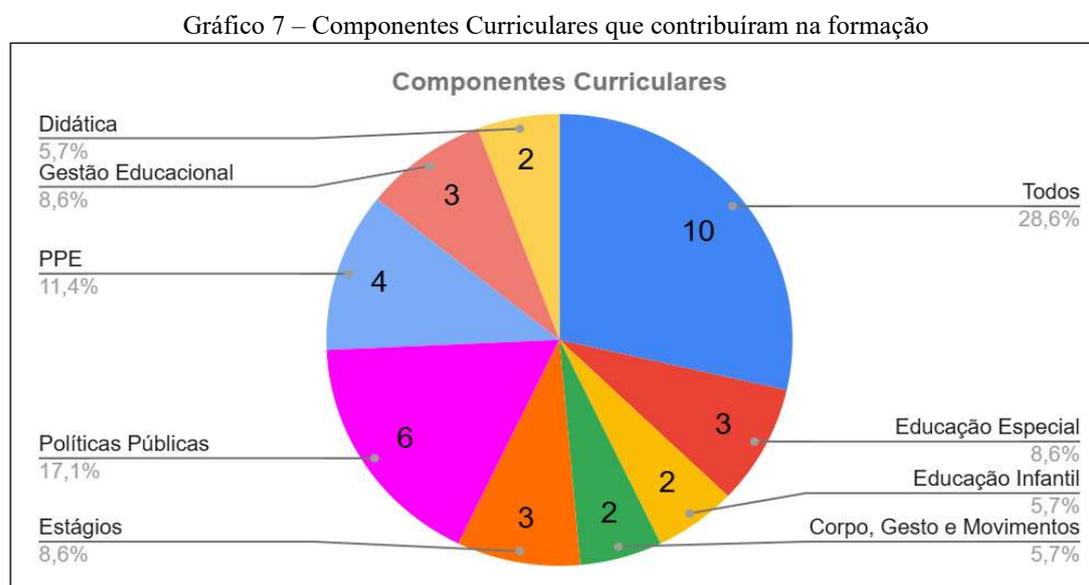
*Contribuiu para ver os déficits dos professores em sala de aula, como eles automatizaram o ser professor e esqueceram do ser aluno (E14).*

Nesse sentido, Tardif (2012, p. 35) relata que o aprendizado pela experiência que o docente adquire no cotidiano de trabalho “[...] é um processo de aprendizagem que se estende habitualmente pelos três a cinco primeiros anos de carreira”, permitindo a aquisição de bagagem

de respostas e práticas operantes. O licenciando já pode experienciar esse contexto do estágio durante a formação, o que também contribui para uma reflexão da realidade em sala de aula, permitindo considerações, como aborda a(o) egressa(o) E14.

#### 4.4.2.5 Componentes Curriculares contribuintes no processo formativo

Quantos aos componentes curriculares constantes no curso, buscou-se saber, junto aos(as) egressos(as), quais CCs foram contributivos para suas formações. Dentre os componentes destacados, metade dos partícipes (10 respondentes) considerou que todos os CCs tiveram considerável importância em suas formações como professores(as). O CC de Políticas Públicas em Educação foi destacado por 6 partícipes, seguido pelos CCs de Pesquisa e Processos Educativos. Conforme demonstrado no Gráfico 7, destacam-se outros CCs, como Gestão Educacional (3 partícipes) e Educação Especial (3 partícipes) e os Estágios (3 partícipes). Por se tratar de respostas abertas, os interlocutores poderiam indicar mais de um componente que contribuíram para sua formação, bem como descrever a forma como estes CCs marcaram seus processos formativos.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para os(as) egressos(as) partícipes, todos os CCs contribuíram para o processo de formação do aprender a ensinar, como uma integração e complementação entre os componentes, possibilitando uma formação mais completa, conforme relata E11:

*Vejo os componentes curriculares como um emaranhado de fios, seria impossível citar apenas um ou alguns que contribuíram, todos de certa forma foram importantes pois graças a esses fios que minha formação foi completa. (E11).*

Machado (2015, p.18), argumenta que a integração e a interrelação de CCs ao longo da formação vêm ao encontro dos princípios da formação na Educação Profissional, “[...] em que o professor venha a permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e sistemas tecnológicos [...] a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas”, proporcionando uma formação humana, crítica e completa.

E15 destaca a essencialidade dos componentes, mas também a forma como foram organizados na matriz curricular do curso, o que possibilitou sua construção do aprendizado:

*Todos foram extremamente essenciais. Pois a forma como foram distribuídos durante os semestres acompanhavam nosso amadurecimento intelectual, nos permitindo fazer as associações necessárias para a construção do conhecimento (E15).*

Para o currículo dessa formação, Machado (2015, p. 20) sugere “[...] um currículo organizado e articulado, com temas trabalhados transversalmente em todos os conteúdos previstos, com bases sociológicas, políticas, epistemológicas”, contemplando a diversidade, com atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

Em relação ao CC Políticas Públicas da Educação, no PPC do curso, este componente curricular apresenta em sua ementa conteúdos sobre: Estado e política educacional; políticas públicas: conceito e caracterização; organização da educação brasileira; Plano Nacional de Educação (PNE), diretrizes da Educação Básica; e financiamento da educação. Tem como referências básicas Azevedo (2004), Boneti (2007) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) (IFC-Camboriú, 2018), proporcionando ao educando o conhecimento da historicidade das políticas públicas da educação, fazendo-o situar no tempo e espaço as políticas e refletir sobre os impactos dessas legislações na educação atual.

Acerca das políticas de educação impostas pelo Estado em contraponto a uma formação integral e humana do professor, Evangelista e Triches (2014, p. 50) apontam para “[...] a compreensão de que não se trata apenas da formação, adequada ou inadequada do professor, mas das determinações históricas para reposição da hegemonia burguesa definida em termos liberais”, que insiste em permanecer comandando as formas de alienação por meio de “[...] um modelo econômico que tem o privilegiamento do setor financeiro e nas políticas

assistenciais de massa em seus objetivos centrais”, para que o pensar seja relegado a uma produtividade incessante, que venha a atender às proposições mercadológicas, sem o menor interesse no desenvolvimento da capacidade de pensar.

Corroborando as autoras, Saviani (2015) e Frigotto (2024) ressaltam a política e uma educação democrática como condições necessárias à formação integral e humana do professor, mesmo inseridos em uma sociedade capitalista, na qual há divisão de classes e estas possuem interesses antagônicos. Perigosamente, há uma visão de qualidade que está pautada em interesses de mercado. Nesse contexto, a educação torna-se um ato político, porque vai atender ao interesse dessas classes. Segundo Saviani (2015, p. 107):

É neste contexto que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se – ainda que não incondicionalmente – na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar os acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

De acordo com Frigotto (2024, p. 30), para que a educação democrática se viabilize, é necessário o “[...] acesso ao conhecimento historicamente produzido, com afirmação de valores coletivos de justiça, solidariedade e cooperação, rompendo com a fragmentação do conhecimento”.

No contexto da formação, o CC de Políticas Públicas em Educação foi citado por seis partícipes, dos quais se destaca o relato de E11, que indica o referido CC, entre outros, como catalizador da postura crítica em sua formação, em contraponto aos interesses das políticas mercadológicas e alienantes na educação:

*Pesquisa e Processos Educativos, Gestão escolar e educacional, Políticas Públicas em Educação e Didática. Essas disciplinas promoveram o processo de pesquisa e análise crítica sobre as questões atuais da educação (E11).*

Outros(as) egressos (as) destacaram CCs específicos que marcaram sua formação, enfatizando a importância de uma dimensão epistemológica na compreensão do relacionamento da educação com os seres, como relatado por E7:

*Pergunta difícil. Eu acho que valorizei o máximo que pude todos os componentes curriculares que tive acesso, eu me doe de corpo e alma durante minha graduação, tinha o prazer em ser aluno do IFC e mais ainda de ter tido a oportunidade de ter acesso a professores, em sua maioria, altamente preparados para me ajudar no que*

*eu precisava, sinto falta disso. As palavras não alcançam a gratidão que tenho desse período. Mas vou indicar quais os componentes mais me atraíram e que foi logo no primeiro semestre: Filosofia, Sociologia e Antropologia, um profissional da Educação precisa, na minha visão, entender a dimensão epistemológica desses componentes para aprender minimamente o que é estar envolvido na educação de outras pessoas, que, no nosso caso, enquanto pedagogos, como objeto de trabalho, são as crianças (E7).*

E8 enfatiza a formação humanizada que teve no curso e a importância dos professores nos CCs:

*Ao longo do curso, o desenvolver dos componentes como um geral contribuiu para uma formação humanizada, da qual eu me orgulho. Porém, tiveram componentes que particularmente foram mais significativos. Por exemplo, Infância e Pedagogia; Corpo, Gestos e Movimento; Inclusão e Diversidade. E os componentes que trabalham com currículo e legislação também foram fundamentais. Este último destaco de forma genérica, pois foram mais de um componente e não me lembro dos nomes exatamente. Destaco também a importância dos professores que ministraram as disciplinas, pois, sem eles, sem elas, seriam só componentes (E8).*

Quanto a uma formação humanizada, segundo Arroyo (2011, p. 34), admoesta que para mudar a escola e os educadores, faz-se necessário o conhecimento da vida real, das formas de viver, portanto implica ao Curso de Pedagogia abrir espaços para que se possa conhecer melhor esses educandos. Assim, “Não apenas formaríamos outros professores, mas nós mesmos seríamos outros formadores”.

Quando se fala em humanização, verifica-se o quanto a relação humana deveria estar imbricada nas Licenciaturas. No caso do CLPe, o cuidado e a atividade relacional deveriam se fazer presentes, principalmente ao formar aquele sujeito que irá mediar a construção de vida de crianças imersas em uma sociedade tão diversa e tão segregadora.

Retomando o relato de E8, que colocou a importância da contribuição dos professores dos CCs, evocam-se as reflexões de Freire (2011, p. 18), que destaca essa importância da compreensão, pelos estudantes, dos fatos e das posições às vezes antagônicas dos professores em relação a problemas e soluções, mas “[...] com a percepção do respeito e lealdade com que o professor analisa e critica a postura dos outros [...]”, o que cria um ambiente ético de construção, de dialogicidade, de condições para uma aprendizagem integradora entre o formando e o formador.

Freire (2011, p. 30) também chama a atenção para a reflexão do professor que pensa certo e é transparente com os(as) educandos(as), destacando “[...] uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, [que] é a capacidade de

intervindo no mundo, conhecer o mundo”. É trazer junto ao(à) educando(a) o conhecimento da realidade, do mundo, mas sem perder o esperançar, a possibilidade de intervenção de mudança, de relação humanizada.

Na continuidade da análise dos CCs que contribuíram com o aprender a ensinar, E15 destaca o CC de Libras em sua formação, salientando também a conexão do professor com o CC e como ele foi marcante na sua formação pessoal e profissional:

*Tenho um olhar muito especial para o componente de Libras ministrado para nossa turma no último semestre. Quando todos nós já estávamos cansados e loucos para acabar, chega o professor Afonso para abrilhantar nossas noites, ensinando muito mais do que Libras. Ele nos ensinou a forma como ele vê e sente o mundo, nos ensinou sobre respeito e empatia e tantas outras coisas que não consigo descrever em palavras. O curso foi, para mim, transformador, até o último semestre (E15).*

O CC de Libras passou a ser obrigatório nos cursos de Licenciatura, especialmente no curso de Pedagogia, a partir de sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005, quando se abre uma nova perspectiva para o atendimento à comunidade surda (Mercado, 2012). O que E15 destaca em sua percepção sobre o CC de Libras no curso é a contribuição para além do conteúdo, o respeito e a empatia para ver o mundo, corroborando os estudos de Mercado (2012, p. 71), quando afirma que, “[...] além do domínio de uma segunda língua [...], é necessário o conhecimento de outra cultura, da compreensão do mundo pelo surdo, sendo assim, o professor necessita conhece-lo para além das suas necessidades de comunicação”.

A autora enfatiza que os currículos dos cursos de Pedagogia devem organizar sua estrutura e proporcionar uma carga horária compatível, que possa permitir ao professor em formação adquirir os conhecimentos e as pesquisas necessários sobre o conhecimento e desenvolvimento da criança surda (Mercado, 2012).

Após a análise dos CC que contribuíram com o aprender a ensinar dos(as) egressos(as) das turmas pesquisadas, teve-se a preocupação de coletar e analisar as lacunas que ocorreram na formação dos(as) participantes, a fim de provocar reflexões sobre essa formação. Dessa forma, na seção a seguir, apresentamos as principais lacunas que emergiram das respostas dos questionários.

#### **4.4.3 Lacunas na formação dos(as) licenciandos(as) em Pedagogia**

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas (Nóvoa, 2022, p. 45-46).

No Dicionário *on-line* de Português,<sup>48</sup> o termo “lacuna” significa aquilo que falta, um espaço vago, uma falha, uma brecha. Em relação à formação de professores, uma lacuna traduz as inquietações no processo formativo ou as carências que este apresenta (Souza *et al.*, 2020).

Perante o processo formativo destacado pelos(as) egressos(as), envolto em uma formação humana, integral, social e política, compreendendo outros espaços além da sala de aula na formação, convém também analisar as lacunas e quais as carências que os(as) estudantes perceberam em sua formação.

Para essa tarefa, embasamo-nos nos estudos de Souza *et al.* (2020, p. 4) que destacam o papel das pesquisas que envolvem lacunas nas formações:

Tem o papel de buscar auxiliar os docentes e futuros docentes, a fim de sinalizar as atenuações em sua formação inicial e contribuir nas minimizações das mesmas, podendo somar na prática do trabalho pedagógico, apontando caminhos auxiliares para a melhoria da prática do ensino, e ao mesmo tempo que tenta contribuir com o aumento da discussão desta temática, visto que a mesma ainda é pouco discutida nas evidências científicas nacionais.

Com relação às lacunas apresentadas nos processos formativos, cabem destaques a duas lacunas largamente relatadas pelos(as) egressos(as) que responderam à pesquisa: o período de pandemia enfrentado durante sua formação, apontado por 50% dos(as) interlocutores(as) apontaram como a principal lacuna, e temas relacionados à Educação Especial.

Quanto à carência de **temas relacionados à Educação Especial** relatada pelos(as) egressos(as) que participaram da pesquisa, discorre-se em estudos que isso retrata uma preocupação mais recente com o tema de formação de professores para a Educação Especial, que se intensificou após os anos 2000, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, a qual preconizou um sistema de ensino inclusivo por meio do AEE. Michels e Vaz (2017), denunciam que o sistema privilegiava um tipo de formação de professor, e esta formação passaria a ser ofertada na formação continuada, para atendimento em escolas regulares, porém esses cursos não guardavam elementos de base formativa inicial, eles habilitavam o educador. Para as autoras, “O foco da

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 14 abr. 2025

política de formação docente não estava em cursos iniciais, mas sim na modalidade continuada e à distância” (Michels; Vaz, 2017, p. 163).

Relacionando o exposto com a atuação dos(as) egressos(as) desta pesquisa, cuja maioria atua na Educação Especial, conforme apresentado no Gráfico 6, verifica-se, dentro dos relatos, a necessidade de uma carga horária maior no curso, visto que, conforme E20, há um crescimento da demanda, principalmente de crianças autistas:

*O que sinto que poderia ter sido melhor durante minha formação foi a disciplina de Educação Especial, que eram 60 horas e que foi reduzida para 30 horas, pois sabemos da importância do conhecimento da educação inclusiva, para permitir que os estudantes, ainda que apresentem necessidades especiais, se desenvolvam no convívio com outros alunos, para se sentirem parte integrante da sociedade. A falta do conhecimento me fez buscar, logo após de formada, duas pós-graduações que me dessem o suporte necessário para trabalhar na área, e hoje vejo a grande dificuldade que as famílias dessas crianças com deficiências têm ao se depararem com docentes e auxiliares despreparados para trabalharem com seus filhos, dificultando muitas vezes o desenvolvimento dos mesmos, por não terem o conhecimento necessário do manejo correto, para auxiliá-los em suas particularidades. Penso que precisam rever essa disciplina, sendo que o autismo está com um crescimento exponencial, que precisa de visibilidade e o conhecimento necessário para a melhor atuação dos docentes. (E20).*

E14 também ressalta que esses temas foram insuficientes para a sua formação: “*A maior lacuna foi a de educação inclusiva e tecnologia assistiva. Ficou muito vago e pouco me ajudou na minha formação*” (E14).

Nas orientações da PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 18),

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Como crítica à essa política de formação docente, Michels e Vaz (2017) asseveram que foi influenciada por organismos multilaterais e têm forte lógica empresarial. De acordo as autoras, a formação inicial teve pouca influência na formação do professor no que diz respeito à perspectiva inclusiva, mas a formação continuada foi pautada em uma estratégia baseada no conceito da Educação Especial, “[...] mais direcionada à propagação da política do que a base teórico-prática” (Michels; Vaz, 2017, p. 165), focando na habilitação de um professor multifuncional.

Mantoan (2015, p. 37), em estudos sobre a educação especial, afirma que professores que passaram a estudar regulamente mudaram a concepção que tinham da educação especial, percebendo seu potencial para promover mudanças na educação como um todo, reconhecendo que a escola regular oferece mais possibilidades para que um estudante com deficiência se desenvolva, e relataram o aprendizado que tiveram com os profissionais de AEE, reconhecendo que os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem e respeitando as diferenças.

Corroborando essa formação, Cartolano (1998) assevera que não se deveria pensar isoladamente na formação do professor da Educação Especial, pois deve-se considerá-la como parte integrante da formação de professores em geral e, inclusive, discuti-la no âmbito da formação geral. Para esta pesquisadora, estimula-se uma boa formação, ao valorizar trabalho pedagógico e formação teórica, concomitantemente à pesquisa e à produção do conhecimento, articulando a assim a construção social do saber.

A outra lacuna destacada fortemente pelos(as) egressos(as) participantes da pesquisa foi o **período de pandemia** de Covid-19, que atravessou o período de formação desses(as) estudantes em alguma etapa.

Nesse período, os estudantes tiveram que se adaptar às aulas e atividades formativas de forma remota, o que impactou de diferentes formas e em diferentes períodos a sua formação. Isso porque, além de um período doloroso de caos na saúde, a pandemia trouxe a transformação de vidas e de formas de trabalho, visto que pessoas perderam suas atividades laborais, que dependiam de público. Dessa forma, afetou também os(as) estudantes em seus contextos familiares.

O período pandêmico atingiu bruscamente o cenário da educação, pois adaptações tiveram que ser feitas quase que instantaneamente, afetando todos os níveis de educação e os(as) professores(as) (Brandt; Martin-Franchi; Magalhães, 2024), que tiveram que se adaptar forçosamente às tecnologias, tornando-se youtubers e produtores de conteúdo digital em um contexto isolado e passivo, em que a pouca interação se dava pelos canais digitais, muito dos quais ainda desconhecidos por muitos(as) professores(as).

Nóvoa (2022) chama atenção para essa era digital, imposta para a educação de forma brutal e repentina, acobertada por discursos de educação inovadora e posta como solução tecnológica, vindo a seduzir os espaços educacionais.

Os estudos de Dourado e Siqueira (2020) sobre o trabalho e a formação de professores confirmam um contexto de desigualdade, permeado por políticas gerencialistas que se

apropriaram do espaço para implantação de plataformas digitais e intensificação do aligeiramento na formação, por meio da instrumentalização de meios e recursos, da lógica do processo de ensino-aprendizagem e do saber-fazer docente, atribuindo a responsabilidade ao professor, individualizando e cerceando em sua autonomia. Os autores constataram que houve uma reconfiguração das formas de trabalho, apoiada em recursos tecnológicos, contrapondo-se à falta de preparo dos profissionais na utilização dessas ferramentas.

Ainda em seus estudos, Dourado e Siqueira (2020, p. 148) demonstram que mais da metade dos professores (53,6%) “[...] não possuíam preparo para ministrar aulas presenciais e mais de 54% dos estudantes encontravam-se à margem do ensino remoto”, o que afetou a garantia de boas condições para os processos formativos e a efetiva acessibilidade por parte dos(as) estudantes.

Brandt, Martin-Franchi e Magalhães (2024, p. 127) ressaltam a importância das relações entre famílias e escolas para a condução do aprendizado no período, porém,

Com a pandemia alguns elementos e lacunas na educação formal ficaram mais evidentes, assim como alguns aspectos sobre as adaptações das metodologias ficarão como herança para o presente e para o futuro incerto da educação.

A seguir, são apresentadas algumas falas dos(as) egressos(as) sobre o impacto da pandemia em seus processos formativos:

*A pandemia foi uma grande lacuna, que talvez não pude aproveitar tanto as aulas por ser on-line (E2).*

*Sinto que os componentes curriculares que foram ofertados durante a pandemia fizeram falta, pois, como foi um período atípico, não conseguimos (docentes e discentes) estar 100% presentes (E4).*

*Praticamente dois anos do curso de Licenciatura em Pedagogia ocorreram no período da pandemia, o que impossibilitou as aulas presenciais por aproximadamente um ano e meio. Por mais que as aulas tenham ocorrido em tempo real, as discussões não foram as mesmas (E6).*

*A pandemia. O ensino remoto. Hoje, atuando na área, sinto muita falta dos assuntos trabalhados na pandemia. Sinto falta de aprofundar, principalmente, a disciplina de Psicologia da Educação. Entendo que foi uma ferramenta nova, que todos estavam aprendendo a usar e um modo ao qual tivemos que nos adaptar. Mas sinto que alguns assuntos foram trabalhados de forma superficial. Não por falta de vontade das pessoas envolvidas, mas por ser uma ferramenta nova e algo a que fomos obrigados a nos adaptar rapidamente (E8).*

*Infelizmente, minha formação foi um pouco comprometida por conta do Covid à época, onde tivemos aulas EAD, além das incertezas da época, [essas] foram as maiores lacunas do meu processo de formação (E11).*

*Vale salientar que a lacuna maior foi a pandemia do Covid-19. Esta nos deixou não só uma lacuna, mas sim resquícios que levaremos para nossa vida, mas este [período]*

*não conseguiu nos parar, seguimos firmes e resistentes em busca de uma educação mais humana e igualitária (E12).*

Em se tratando de estágios obrigatórios e não obrigatórios, alguns(mas) egressos(as) foram afetados pela pandemia:

*Meus estágios foram apenas teóricos, pois foram na época da pandemia do Covid (E11).*

*Infelizmente, na metade do meu curso de Licenciatura em Pedagogia, tivemos o início da pandemia do Covid-19 e não consegui ter esse momento (E20).*

*Como o processo formativo ocorreu durante um contexto pandêmico, não tivemos o estágio obrigatório, e a Residência Pedagógica deu-se em encontros on-line. Assim, essas vivências in loco fizeram falta no meu processo formativo (E9).*

No que diz respeito às respostas apresentadas pelas(os) egressas(os), é possível perceber uma lacuna relacional nas discussões, a falta das vivências e a sensação de estarem de um modo mais superficial nas aulas remotas.

Brandt, Martin-Franchi e Magalhães (2024, p. 144) salientam que, nas pesquisas estudadas, evidencia-se a “negligência do governo federal nas políticas de formação docente na pandemia”, pois a responsabilidade forjada de adaptar-se às tecnologias e ao ensino remoto foi lançada sobre o professor.

Esse período, no qual professores e discentes foram diretamente atingidos e prejudicados, merece acompanhamento posterior da formação, pois foi um tempo de muitos traumas, perdas, incertezas, “[...] tendo o aprender a ensinar e a ser professor como um processo contínuo, não decorrente apenas da formação inicial, [...] envolvendo características além do ensinar, [...] como a participação escolar no local próprio” (Rinaldi; Reali, 2011, p. 103).

Ainda para as autoras (2011), o processo de aprender a ensinar é complexo e abrange fatores afetivos, técnicos, éticos e de desempenho. Todos esses fatores foram duramente afetados pelo período pandêmico e carecem de pesquisas que busquem entender suas consequências para as formações docentes.

Por fim, ao pensar em egressos(as) e na relevância de suas percepções sobre o processo formativo, em seus anseios quanto à iniciação profissional e sua identificação com o ensinar, evoca-se a reflexão de Nóvoa (2022) ao questionar o procedimento das instituições universitárias, que encerram o processo de formação, considerando-o trabalho concluído após a entrega do diploma. Para Brito, Carvalhêdo e Lima (2022, p. 158), “[...] a conclusão do curso de Licenciatura não finda a responsabilidade das instituições formadoras com seus egressos”.

Dessa forma, enfatizamos a necessidade de acompanhamento efetivo para os(as) egressos(as) não somente no processo pós-formatura, mas na iniciação profissional, ao longo da construção de suas carreiras, com um olhar mais próximo a esses(as) egressos, unindo instituição formadora, docentes e espaços escolares.

Assim, considerando as análises do PPC do curso e as percepções dos(as) egressos(as) quanto às práticas pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar, apresentam-se as considerações finais, que contemplam considerações sobre o percurso percorrido durante a pesquisa, as análises feitas e, conseqüentemente, a possibilidade de instigar ou aprofundar pesquisas que contemplem práticas pedagógicas, processos de formação e egressos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coração de estudante  
Há que se cuidar da vida  
Há que se cuidar do mundo  
Tomar conta da amizade  
Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho...

(Milton Nascimento e Wagner Tiso, 1985)

Ao chegar ao fim desta pesquisa, sinto que o caminho percorrido foi árduo, mas cheio de desafios, que o tornaram gratificante e compensador, em uma pesquisa que me instigou a buscar conhecimentos em áreas que eu não dominava. Mas fui imergindo neste processo, no conhecimento das práticas pedagógicas e saberes relacionados ao contexto da presente pesquisa. Hoje posso dizer que a pesquisa me proporcionou amadurecimento e compreensão do contexto de formação de uma forma mais humana e crítica, fazendo-me progredir na consciência sobre o crescimento da responsabilidade par com aqueles que, direta ou indiretamente participaram deste processo: egressos(as) do curso, instituição formadora e docentes.

O fato de trabalhar na Coordenação de Extensão, Estágio e Egressos no *campus* cujo CLPe foi o lócus da pesquisa me faz procurar entender, veementemente, como é a percepção de um(a) egresso(a) ao olhar para o seu processo formativo e ver o que foi contributivo para que aprendesse a ensinar, como se constituiu professor(a) em sua formação inicial. E as pesquisas institucionais com egressos(as) não abordam essas questões envolvendo a formação com uma maior profundidade.

Desde então, com o zelo e motivação instigados pela minha orientadora, traçou-se o complexo caminho de investigar a constituição do CLPe e seu percurso histórico, de tomar o PPC do curso e realizar a leitura e análise de sua Matriz Curricular, relacionando os CCs da Didática aliados aos projetos de pesquisa que foram se constituindo dentro dessa matriz e, por fim, analisando as respostas dos(as) egressos(as) aos questionários de pesquisa, o que me proporcionou investigar e compreender as práticas pedagógicas que contribuíram para os processos de formação dos(as) egressos(as) do curso.

Sendo assim, o estudo teve a pretensão de responder à seguinte questão: em relação ao processo de formação vivenciado, quais as práticas pedagógicas que contribuíram para o

processo formativo do aprender a ensinar dos(as) egressos(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC-Camboriú?

Quando se buscou dissertações e teses que possuíssem afinidade com o objeto de estudo, a saber, as práticas pedagógicas que contribuíram para o aprender a ensinar, despertou a atenção o fato de apenas uma tese relacionada ao CLPe nos IFs e outra tese que discorreu sobre os egressos desse curso em uma universidade mostrarem-se pertinentes ao estudo.

Temas relacionados ao CLPe nos IFs são ainda recentes nas pesquisas, se comparados ao percurso do curso nas universidades. Como a criação dos IFs ocorreu em 2008, o CLPe nessas instituições ainda percorre o caminho de construção de sua história.

Atendendo ao objetivo de contextualizar a história do CLPe no Brasil, buscou-se ambientar, no processo histórico da criação do Curso de Pedagogia, como se compunha o currículo do curso, acompanhado das legislações educacionais que o permearam ao longo do terceiro capítulo.

Em continuidade, percorreu-se um breve histórico dos IFs no país e sua nova concepção de educação, que contempla a tríade ensino, pesquisa e extensão, buscando uma formação integral humana, laica, gratuita, atendendo e ampliando a educação nas mais longínquas e diferentes regiões do país. E, por conseguinte, a oferta de Licenciaturas, nessas instituições, é permeada por essa concepção de educação integral e emancipatória.

No que tange à análise documental, é possível perceber que o curso de Licenciatura em Pedagogia contribui para uma formação consoante à proposição instituída pelos IFs, contribuindo para uma formação mais humana, crítica e omnilateral, que abrange todas as dimensões da vida humana. Os conteúdos analisados trouxeram contributos para o aprender a ensinar, perpassando todo o curso. Verificou-se uma atenção à formação pela pesquisa, verticalizada na Matriz Curricular do curso em todos os semestres.

A análise do PPC, embasada e categorizada nos estudos de Bardin (2020) e Franco (2018), provocou reflexões acerca de uma formação atinente à construção cidadã e crítica do licenciando. A caracterização dos interlocutores nos permitiu traçar um perfil dos(as) egressos(as) das três turmas participantes (LP18, LP19 e LP20), e as reflexões trazidas pelos interlocutores em suas respostas nos oportunizaram conhecer como práticas pedagógicas de seus processos formativos contribuíram para suas formações.

Na proposta do PPC e na percepção dos interlocutores, observou-se a presença de um currículo integrador, que correlaciona ensino, pesquisa e extensão, promovendo a inserção

do(a) licenciando(a) nesses espaços e projetos formativos. Verificou-se a integração do currículo com a pesquisa, permeando componentes curriculares de forma transversal e proporcionando a vivência do(a) educando(a) em projetos e programas institucionais. A defesa de Pacheco (2020), preconizando a tríade ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis de ensino nos IFs, demonstra essa proximidade dos contextos sociais na formação dos(as) estudantes, abarcada pelo PPC do curso.

Programas institucionais como a RP, o Pibid e o PET, além de eventos em educação proporcionados pela instituição, foram marcantes para a formação desses(as) egressos(as), dando subsídios e uma segurança na iniciação de sua atuação docente e oportunizando processos formativos e práticas pedagógicas acerca do aprender a ensinar.

Também se constata a presença da formação humana, destacada de forma significativa pelos(as) egressos(as), protagonizada pela mediação entre os docentes e discentes, tão presente no IFC, postulando uma formação crítica e política, formando cidadãos que abarcarão diferentes realidades de escolas.

No atual contexto, em que a sociedade capitalista aligeira formações e arremessa formandos(as) para a competitividade agressiva em um meio a tantas realidades diferentes, nas quais o(a) egresso(a) terá de lidar com a euforia e, ao mesmo tempo, com o impacto da realidade, que às vezes choca e traz frustrações, faz-se necessária uma ação de acompanhamento desses primeiros passos na carreira docente por parte das instituições formadoras.

O que se pôde observar nesta pesquisa, ao trazer os(as) egressos(as) como interlocutores, é que eles(as) se sentiram convidados(as) a rememorar as práticas pedagógicas que contribuíram para seus processos formativos, destacando quais práticas foram marcantes para o aprender a ensinar, quais práticas trouxeram transformações em sua construção como pessoa e profissional, mas também o que merece ser aprimorado na formação.

As turmas que participaram da pesquisa trazem a peculiaridade de terem enfrentado o período pandêmico em diferentes momentos de sua formação, o que reverberou em lacunas na formação, mas, ao mesmo tempo, em uma nova forma de adaptabilidade ao trabalho remoto nesse processo, assim como em tudo na sociedade. Isso ocorreu de forma muito particular para cada pessoa, ao terem que lidar com situações complexas de perdas pessoais, econômicas, sociais e de vidas.

Assim, há mais uma preocupação no acompanhamento dessas turmas de egressos(as), pois o processo de ensino-aprendizagem utilizou-se de outras maneiras, como a forma remota. Já a inserção profissional desses formandos deu-se em um período pós-pandemia, que também carece de atenção, pois se trata de um momento traumático para as crianças na escola, oriundas de dois anos em ambiente doméstico, sem socialização, que vão encontrar esses(as) egressos(as) no espaço escolar.

Nesse período, segundo a fala da maioria dos(as) interlocutores(as), percebemos que a RP veio a contribuir, mesmo de que forma remota, para a formação e constituição desses(as) licenciados(as) no aprender a ensinar. Suas declarações revelam como esse programa institucional impactou a formação, pois é considerado uma salvaguarda em meio aos estágios obrigatórios, que, na época, ficaram comprometidos devido à pandemia.

Quanto às lacunas, foi mencionada a maior carga horária para Educação Especial na matriz curricular, visto que, atualmente, a maioria dos(as) interlocutores(as) atua nessa modalidade.

Ressalta-se que o CLPe do IFC-Camboriú passou por uma nova revisão em seu colegiado e lançou um novo PPC para ingressantes no curso a partir do ano de 2023, ainda sem turmas integralizadas. Em 2024, nessa instituição, começou a ser ofertada a Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, por meio do Programa Parfor Equidade<sup>49</sup>.

Finalizamos esta escrita com a consciência de que este estudo retratou as percepções de egressos(as) acerca de seus processos de formação e as contribuições que tiveram no curso para aprender a ensinar e para se constituírem como educadores(as) em seu processo formativo. As reflexões dos(as) participantes permitiram uma análise de três turmas que perpassaram esse processo de uma forma diferenciada: o ensino remoto na pandemia.

As análises que compõem esta pesquisa nos permitem concluir que **as falas dos(as) egressos(as) foram determinantes para refletir, reafirmar ou repensar o CLPe**. Nesse contexto, não se encerram discussões sobre o tempo e espaço dessas turmas.

---

<sup>49</sup> O Parfor Equidade é uma ação Capes, idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) e visa formar professores em licenciaturas específicas, para atendimento das redes públicas de Educação Básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como Educação Especial Inclusiva e na educação bilíngue de surdos. Informações obtidas em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>. Acesso em: 7 mar. 2025.

Conclui-se que este estudo pode trazer contribuições à forma de se repensar o acompanhamento dos(as) egressos(as) na instituição, além de ter potencial para subsidiar outras pesquisas em relação ao CLPe no IFC, como:

- Análises das práticas pedagógicas dos docentes do CLPe no contexto dos IFs;
- Um estudo do perfil dos docentes que atuam nas Licenciaturas dos IFs, abrangendo suas formações acadêmicas e profissionais, bem como a relação com o ensino, a pesquisa e a extensão;
- Com relação aos(as) egressos (as), é possível instigar pesquisas a respeito de seu desenvolvimento profissional, das consequências da formação na RP no Pibid, como como da influência desses programas na atuação profissional;
- Com relação aos Estágios Supervisionados, podem ser feitos estudos que relacionem a teoria e prática desses CCs, assim como pesquisas sobre a vivência dos estágios pelos educandos;
- Quanto aos currículos do CLPe, é possível aprofundar estudos sobre a inter-relação do ensino, da pesquisa e da extensão no processo formativo e prosseguir com estudos de análise dos outros PPCs dos CLPe;
- Um estudo histórico da criação do Curso de Pedagogia do IFC, perpassando pelos PPCs, com análise das alterações havidas desde a implantação do curso até o período atual;
- E, em relação ao período de pandemia nos cursos de formação de professores, ainda há de se pensar em muitas pesquisas que envolvam os reflexos do contexto desse período na formação e para a Educação Básica.

Em suma, por meio das análises e dos dados obtidos na pesquisa, o estudo pretendeu buscar aprimoramento e contributos para uma formação inicial que conheçam as lacunas de formação e que continue a ensinar por meio da pesquisa como princípio educativo, instigando o estudante na construção de sua autonomia e identidade profissional, com princípios de humanidade, dialogicidade e poder de transformação de seus futuros educandos, para que esses disseminem a construção do conhecimento de forma humana e emancipatória nos espaços em que atuarão como profissionais.

Dessa forma, defende-se a oferta de Cursos de Licenciatura nos IFs, por meio dos quais a sociedade tem a possibilidade de ingressar em instituições, públicas, gratuitas, laicas e de qualidade, buscando uma formação condizente com uma educação crítica e transformadora.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, D. de A. **Egressos da Pedagogia: implicações de tempos e temporalidades na formação docente**. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT\\_f4075dd99e00c61aa073c2dfb4cb3310](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_f4075dd99e00c61aa073c2dfb4cb3310). Acesso em: 20 mar. 2024.
- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? *In*: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; LABRES, C. S. M. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 55-100.
- ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. do C. E.; BRITO, S. M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Revista Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Railda\\_Alves/publication/238783904\\_INTERDISCIPLINARIDADE\\_UM\\_CONCEITO\\_EM\\_CONSTRUO/links/00b7d51e198f817f43000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Railda_Alves/publication/238783904_INTERDISCIPLINARIDADE_UM_CONCEITO_EM_CONSTRUO/links/00b7d51e198f817f43000000.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.
- ALVES FILHO, S. E.; SILVA, G. A.; SEGUNDO, A. J. S.; OLIVEIRA, A. A. P.; PRAXEDES, L. B. F.; FERREIRA, J. D. D.; MEDEIROS, M. H. S.; ROCHA, L. D. De alunos a professores, mudando o mundo com o poder da educação tutorial: relatos de experiência do PET Ciência da Computação (UERN). *In*: FREITAS, L. B. S.; CEOLIN, A. C.; GUISELINI, C.; CARLOS, B. E. S.; FERREIRA, C. E.; LIMA, J. C.; SANTOS, K. P. B.; OLIVEIRA, M. S. L. (org.) **O Papel do Programa de Educação Tutorial na formação de cidadãos como agentes de mudança**. 1. ed. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2024. p. 368-373.
- AMADOR, Milton C. P. **Ideologia e Legislação Educacional no Brasil (1946-1996)**. Concórdia: Universidade do Contestado, 2002. 144p.
- AMBROSETTI, N. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. O PIBID e a aproximação entre Universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4629>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ANCIOTO, A. de P. M. **As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da Unioeste campus de Cascavel – PR**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3646?mode=full>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41-56,

2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O Curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: história e marcos legais. **Revista Holos**, [S. l.], ano 30, v.6, p. 280-295, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547175021.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ARROYO, M. G. Humanização Docente: heranças, ofícios e trajetórias de educadores/as. *In*: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. (org.). **Pedagogia em ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação**. São Cristóvão: UFS, 2011. p 21-38.

ASSIS, M. C. de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de educação ciência e tecnologia: implantação e desafios**. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/77238>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Posição da ANPed sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. **ANPEd**, Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/1087-news/>. Acesso em: 23 maio 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

BIANCH, B. F. M.; CÔCO, V.; ALVES, K. K. Cursos de formação inicial em Pedagogia nos Institutos Federais: perfil formativo dos docentes. **Revista Educação & Formação**, Recife, v. 7, nº 1, p. 1-18, dez. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v7/2448-3583-redufor-07-e8209.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BOMBARDA, A. R. A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12411>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BONAT, A. P. G. **Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente**. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6935>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRANDT, A. G. **Formação de Professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de Pedagogia**. 422 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_915eb74a3d63b442e547734ad4521b5c](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_915eb74a3d63b442e547734ad4521b5c). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S. A prática como componente curricular na disciplina Pesquisa e Processos educativos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n.

11, p. 142-160, maio/ago. 2019. Disponível em:  
<https://edubase.sbu.unicamp.br/items/85bfff9c-80f4-48c8-aa06-843f8279b366>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-29, 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S. **Trajatórias do curso de pedagogia no Brasil**. Curitiba: CRV, 2020.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M de S.; FARIAS, I. M. S. de. Curso de Pedagogia em Cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Revista Formação em Movimento**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021. Disponível em:  
<https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S.; GUIZONI, V. de B.; MAGALHÃES, N. C. S. Currículo interdisciplinar no curso de Pedagogia por meio do objeto da Didática. *In*: SANTOS, A. R de J., ARAÚJO, J. F.; TIROLI, L. G.; CHINGULO, M. G. C.; LOPES, Q. V. (org.). **Currículo como território a ser contestado: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2023. p. 156-173.

BRANDT, A. G.; CUNHA, G. S.; AZEVÊDO, M. A. V.; GUIZONI, V. de B.; BARROSO, V. M. V. Práticas pedagógicas no jardim sensorial: um relato de experiências interdisciplinares. **Revista PET Brasil**, Uberaba, v. 2, n. 2, p. 1-10, jul./dez, 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/petbrasil/article/view/7819>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S.; GUIZONI, V. de B.; MAGALHÃES, N. C. S.; Dilli, C. de O. Didática no Curso de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense: um olhar crítico sobre o tempo e o espaço. **Revista Eixo**, Brasília, v.13, n. 1, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/revistaeixo/article/view/22>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRANDT, A. G.; MARTIN-FRANCHI, G. O. de O.; MAGALHÃES, N. R. S. Trabalho docente na pandemia: o que dizem os artigos científicos na área da educação? *In*: NASCIMENTO, F. L. S. C.; MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. (org.) **Formação, desenvolvimento profissional docente e as complexidades do tempo presente**. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 125-148.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratament o,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=Art.,-2%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Consulta em 07 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 abr. 2024.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 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: 25 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 27 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 abr. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 mai. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 31 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)

e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 15 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 mar. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 14 abr. 2025.

BRITO, A. E.; CARVALHÊDO, J. L. P.; LIMA, M. da G. S. B. Currículo da formação inicial de professores: alternativas propositivas. *In*: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J.S. dos (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 148-167.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas/SP. Papirus, 2010.

CANDAU, V.M. Didática: revisitando uma trajetória. *In*: CANDAU, V.M., CRUZ, G.B da, FERNANDES, C. (Orgs.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: Diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis/RJ. Vozes, 2020.

CANDAU, V. M. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B da; FERNANDES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis/RJ. Vozes, 2020. p. 33-47.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GqKzLCgSpyNz59Qn7j6H3ZH/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARVALHO, J. R. A formação do professor e o processo de ensino da escrita junto às práticas de revisão textual. *In*: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. (org.). **Pedagogia em ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação**. São Cristóvão: UFS, 2011. p 127-150.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSORTE, J. G. Democracia e Educação: os pilares da construção do nosso futuro em Anísio Teixeira. *In*: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; COSTA, B. B. (org.) **Os Intelectuais e a Defesa da Educação Brasileira**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, D. M. **Discursos sobre Educação Especial na formação docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)**. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021.

Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/490b07a7-c8ca-4493-8f3f-e4ad140284df>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CRUZ, G. B. da.; **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Walk, 2011.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I. da. Relação ensino e pesquisa. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, M. I. da.; RESCHKE, M. J. D. P. Tendências investigativas sobre a docência na educação superior. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39. 2019, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 1-16. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_35\\_1](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_35_1). Acesso em 18 mar. 2024.

CURY, C. R. J. **A Formação docente e a educação nacional**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf). Acesso em 24 abr. 2024

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea).

DILLI, C. de O.; BRANDT, A. G.; GUIZONI, V. de B. A Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense: contribuições para o aprender a ensinar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 4. 2023, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2023. p. 1-8. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-coloquio-nacional-e-iv-coloquio-internacional-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-politicas-historia-e-formacao-docente-386611/758247-a-didatica-no-curso-de-licenciatura-em-pedagogia-do-instituto-federal-catarinense--contribuicoes-para-o-aprender-/>. Acesso em: 17 fev. 2024

DINIZ-PEREIRA, J. E. O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre formação de professores no Brasil? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39. 2019, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 12-16.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 20 mar. 2024.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In*: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 40-56.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: afinal o que é isto? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-336, mai./ago. 2019. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v28n68/2238-2097-repub-28-68-333.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Campinas-SP. Gráfica Bandeirantes, 2013. (Coleção Formar).

FARIAS, I. M. S.; CAVALVANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 95-108, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/433>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FARIAS, I. M. S. de; Santos, G. C. S.; GURGEL, I. C.; AZEVEDO, M. R. de C. O trabalho didático do professor na atualidade: entre disputas, resistências e possibilidades. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1, p. 1-17, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86797/51754>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio no curso de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 13-33. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FERREIRA, A. L. Socializar-se e estudar: diferentes aprendizagens no estranho mundo universitário. In: FERREIRA, A. L. (org.). **Ser estudante, ser professor, ser pesquisador: educação e vida social no meio acadêmico**. EDUFRN. Natal, 2016. p. 30-74.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FRANCO, M. A. S. O que pode e deve ser a Pedagogia hoje: desafios epistemológicos e curriculares. **YouTube**, Canal Casa do Duca, [S. l.], 20 maio 2021. 1 vídeo (aprox. 108 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/6DDncXhreNY>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O mundo hoje).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. Em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, L. B. S.; CEOLIN, A. C.; GUISELINI, C.; CARLOS, B. E. S.; FERREIRA, C. E.; LIMA, J. C.; SANTOS, K. P. B.; OLIVEIRA, M. S. L. (org.). **O papel do Programa de Educação Tutorial na formação de cidadãos como agentes de mudança**. 1. ed. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2024. p. 09-422.

FREITAS, L. C de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 09-160.

FREITAS, S. L. **Conhecimentos necessários ao ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental à luz da aprendizagem desenvolvimental: um estudo no estado de Rondônia**. 2021. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifro.edu.br/items/ff6b67e9-e891-4fd9-8267-46940768bf76>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003

FRIGOTTO, G. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, F., QUEIROZ, F., FRIGOTTO, G. **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Uerj, 2024. p. 19-35.

FRIGOTTO, G. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. 1-18, jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GADOTTI, M. Extensão Universitária: para quê? **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 2017. Artigo disponível em: <https://www.paulofreire.org/index.php/9-noticias/247-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GARCIA, W. E. (org.) **Bernardete A. Gatti: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação).

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98. p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 26 jun.2024.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Política de Ciência e Tecnologia e formação do pesquisador na área de educação. Conferência de abertura EPENN- Aracaju/SE, 2007. In: GARCIA, W. E. **Bernadete A. Gatti: educadora e**

pesquisadora. Textos selecionados de Bernadete Gatti. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação).

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista RBPAAE**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. Aspectos Teóricos e Conceituais. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 11-29.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, F. B.; TADEU, T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. *In*: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 203-217.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

HINTERHOLZ, L. **Processos formativos e socialização profissional de egressos do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú e Videira (2011-2016)**. 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021. Disponível em: <https://ifc.pergamum.com.br/acervo/323420>. Acesso em: 20 mar. 2024.

HOBOLD, M. de S.; FARIAS, I. M. S. de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 102-125, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2025

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Camboriú*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Camboriú: IFC, jul. 2018. Disponível em: [https://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PPC-Pedagogia\\_ate\\_2022.pdf](https://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PPC-Pedagogia_ate_2022.pdf). Acesso em: 24 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Camboriú*. **Relatório Anual de Acompanhamento de Egressos do IFC Campus Camboriú**. Camboriú: IFC, 2021. Disponível em: <https://egresso.ifc.edu.br/campus/>. Acesso em: 9 abr. 2024

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Camboriú*. **Relatório Anual de Acompanhamento de Egressos do IFC Campus Camboriú**. Camboriú: IFC, 2022. Disponível em: <https://egresso.ifc.edu.br/campus/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 24/2023**. Dispõe sobre o Regulamento para as Ações e Atividades de Extensão, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC. Blumenau: IFC, 2 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico do estado de Santa Catarina: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao\\_superior%2Fcenso\\_superior%2Fdocumentos%2F2022%2Fapresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf&psig=AOvVaw0ggOi8G\\_SsNxuuLryEFdEO&ust=1716386589091000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAUQn5wMahcKEwiQ\\_ae49J6GAXUAAAQHQAQBA](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao_superior%2Fcenso_superior%2Fdocumentos%2F2022%2Fapresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf&psig=AOvVaw0ggOi8G_SsNxuuLryEFdEO&ust=1716386589091000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAUQn5wMahcKEwiQ_ae49J6GAXUAAAQHQAQBA). Acesso em: 21 mai.2024

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo Escolar 2023**: versão preliminar. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 11 fev. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos-RBEP**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583. set./dez. 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812010000300007&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000300007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 20 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação

pública. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B da; FERNANDES, C. (org.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 48-64.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar e sociedade democrática: o impacto dos Endipes no movimento da Didática em busca de um projeto de escola pública. *In*: CANDAU, V.M., CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. (org.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 87-103.

LIMA, D. F. **O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular**. 2020. 120 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23157>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LUCA, A. G. de; MELO, M. M. R. de; DIAS, R. C. E. A (re)estruturação do PPC como instrumento de reflexão na formação de professores. *In*: ZOTTI, S. A.; REISDOEFER, D. N. (org.). **Tempos e espaços de formação docente e inovação pedagógica**. Blumenau: IFC, 2017. p. 121-136.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-34.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MACEDO, M.L.K. de. **Bixo! Mulheres de meia-idade na Universidade: estudo de caso sobre um lugar no Curso de Pedagogia da UFRGS**. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MACKEIVICZ, O. **Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4501>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MANTOAN, M.T.E. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, jan.-jun., 2015.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MARIN, A. J. Didática, formação e trabalho docente: relações com o conhecimento. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B da; FERNANDES, C. (org.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 146-157.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

- MEC-USAID. *In: Glossário Histed BR. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. Acervo Histed BR*, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em: 9 mar. 2025.
- MEDEIROS, E. A. de, ARAÚJO, O. H. A., & SANTOS J. M. C. T. (2021). O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). *Revista INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 12(34), 561–588. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447/4463>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], n.14, p. 131-150, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdCvKtgLrFskfxLJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- MENDONÇA, A. W. P. C. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: Uerj, 2002.
- MERCADO, E. A. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de pedagogia. *In: ALBRES, N. de. A. (org.). Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: Feneis, 2012. p. 57-78.
- MICHELS, M. H.; VAZ, K. A política de formação para os professores da educação especial: a ironia do discurso. *In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 149-168.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F., GOMES, R. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).
- MONARCHA, C. Introdução ao estudo da escola nova. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 170-176, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7DTgfnhHScsNznd6BCJBYqJ/>. Acesso em: 24 maio 2024.
- MONARCHA, C. Lourenço Filho: a obra de uma vida, a vida de uma obra. *In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; COSTA, B.B. (org.). Os intelectuais e a defesa da Educação Brasileira*. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 13-26.
- MORAIS, J. K. C.; FERREIRA, M. A. S. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. *Revista Holos*, Natal, v. 5, p. 112-120, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547174011.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- NASCIMENTO, M.; TISO, W. Coração de Estudante. *In: NASCIMENTO, M. Coração de Estudante*. Gravadora Polygram/Phillips: 1985.

NICÁCIO, E. da C. L. **A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/8385>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador, SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, L. A. de. **Formação inicial de professores e Educação Especial**: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17008>. Acesso em: 20 mar. 2024.

OLIVERI, A. M. R.; JARDILINO, J. R. L.; DINIZ, M. Seduzido fui, seduzido fiquei: o PIBID sobre a perspectiva do professor iniciante – a experiência da Região dos Inconfidentes. *In*: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiá: Paco, 2015. p. 117-133.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PACHECO, E. **Institutos Federais dos brasileiros**: a história contada por quem fez. *In*: (org.) SILVA, J. G. da. 1. ed. São Paulo: Artliber, 2023. p. 09-12.

PARENTE, C da M.D. O estágio supervisionado e a formação do pedagogo: considerações e práticas. *In*: PARENTE, C. da M. D. Parente, J. M. (org.). **Pedagogia em ação**: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação. São Cristóvão: UFS, 2011. p. 65-75.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Saberes e Trabalho do Professor: Que aprendizagens? Que formação? *In*: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 83-100.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da Escola Pública Brasileira: a formação do novo homem. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, número especial, p. 239-252, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2015. p. 13-33. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 09-310. (Coleção Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-76.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de A. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. O Protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: A Didática como campo disciplinar. *In*: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira&Marin, 2012.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. A didática na base nacional comum da formação docente no Brasil: guinada ao tecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B da; FERNANDES, C. (org.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 104-120.

QUEVEDO, M. de. Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios. *In*: FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. p. 225-238.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

REIS, S. R. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4341>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. de M. R. Formar professores à distância ou estar distante na formação dos professores: como enfrentar os desafios? *In*: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. (org.). **Pedagogia em ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação**. São Cristóvão: UFS, 2011. p. 99-123.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ROMEIRO, A.C.V.L., SOUZA, M.A.S. de. A Pedagogia como segunda graduação. In: SOUZA, M.A.S. de., ROMEIRO, A.C.V.L., SEVERO, F.T. (org.) **Pedagogia, Currículo e Processos Formativos: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Dialética, 2023. [livro eletrônico]

ROSA, G. D. A. **Elementos para otimização do ensino em licenciaturas em função da percepção de formandos**. 2019. 133f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SANFELICE, J.L. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez. 2003

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A Universidade do Século XXI: Para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, D. J. O.; SANTOS, B. R. de S.S.; SILVA, G. K. A. A pesquisa como unidade entre teoria e prática: experiências vivenciadas no programa de educação tutorial-PET. In: MELO, A.V. de C.; ARAÚJO, H. M. L.; GUEDES, N. C. (org.). **Formação, Pesquisa e Prática Docente**. Teresina: UFPI, 2020. p. 150-162.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Histed BR online**, [S. l.], 2005. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SAVIANI, D. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação Em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V.L. Formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior: Diretrizes curriculares pós 1996. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. M. L. L. da. **História da Educação**. Curitiba: Fael, 2013.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, R.M., RIBEIRO, L.L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n.1, p. 141-166, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SIQUEIRA, R.P.M. de. Anísio Teixeira e a UDF: a universidade sonhada. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP, 24. 2018, Guarulhos. **Anais [...]**. Guarulhos: Unifesp, 2018. Disponível em: [https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1534861982\\_ARQUIVO\\_ANPUH-ANISIOTEIXEIRAEAUDF.pdf](https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1534861982_ARQUIVO_ANPUH-ANISIOTEIXEIRAEAUDF.pdf). Acesso em: 9 mar. 2025

SOUZA, A.S. de.; NERY, M. de S.; SOUZA, S. A. N.; AZEVEDO, D. P. de. Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, UNEB, Bahia, v. 3, n. e9488, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9488>. Acesso em: 20 mar. 2024.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 61-193, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? *In*: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. Ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. xx-xx.

TOMAZ, I. F. **Programa Residência Pedagógica no IFC Camboriú: impactos na formação docente na percepção de residentes no curso de Licenciatura em Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, SC, 2024. Disponível em: [https://ppge.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2024/11/IRIS-DISSERTACAO\\_pdfa.pdf](https://ppge.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2024/11/IRIS-DISSERTACAO_pdfa.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

VAZ, K. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI. *In*: GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 67-108.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 09-139. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VERDUN, P. de L. **Formação inicial de professores para a Educação Básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. 2015. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. atual. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

## APÊNDICE A – MATRIZ DE REFERÊNCIA



### INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC – CAMPUS CAMBORIÚ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**Orientadora:** Andressa Grazielle Brandt

**Mestranda:** Cristine de Oliveira Dilli

#### MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PESQUISA

<p><b>Título da pesquisa:</b> APRENDER A ENSINAR: PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS ACERCA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) – CAMPUS CAMBORIÚ</p>
<p><b>Objeto de estudo:</b> A prática pedagógica na formação dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú, regidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPC) 2018</p>
<p><b>Objetivo geral:</b> Compreender, através das percepções dos egressos das turmas regidas pelo PPC 2018, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso que contribuíram para o seu processo de formação acerca do aprender a ensinar.</p>
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar a história do Curso de Pedagogia ao longo de sua constituição no Brasil;</li> <li>• Analisar a proposta pedagógica e curricular do Projeto Pedagógico de Curso (2018) Superior da Licenciatura em Pedagogia do IFC Camboriú;</li> <li>• Investigar quais foram as práticas pedagógicas e curriculares que contribuíram nos processos de formação dos egressos acerca do aprender a ensinar.</li> </ul>
<p><b>Lócus da pesquisa:</b> Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú</p>
<p><b>Sujeitos da pesquisa:</b> Egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú, turmas LP18, LP19 e LP20</p>
<p><b>Instituições participantes:</b> IFC Campus Camboriú</p>

<b>APORTE TEÓRICO</b>
<p>Curso de Formação de Professores Parecer CNE/CP 9/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE 02/2015 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. Resolução CNE 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p> <p>Legislação referente aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia Lei 11.892/2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</p>
<b>APORTES METODOLÓGICOS</b>
<p><b>Abordagem:</b> Qualitativa</p> <p><b>Coleta de dados:</b></p> <p><b>- Bibliográfico:</b> Pesquisa bibliográfica, considerando: A Formação de professores, Licenciatura em Pedagogia e Práticas pedagógicas com os autores a serem estudados: Farias <i>et. al</i> (2013), Hobold e Farias (2020), Freire (2011,2023), Pimenta e Severo(2020), Libâneo (2010, 2020) A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Pacheco (2010). Estudo de Estado do Conhecimento, como aporte teórico através de análise do Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), para destaque de pesquisa com os descritores relacionados ao “aprender a ensinar” e “licenciatura em pedagogia”.</p> <p><b>- Documental:</b> Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2018) Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2018).</p> <p><b>Técnica de Pesquisa:</b> <b>- Questionários:</b> Aplicação de questionário via formulário eletrônico aos egressos das turmas LP18, LP19 e LP20, sendo este instrumento composto de perguntas abertas e fechadas.</p>
<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>
<p><b>- Documental:</b> Análise do projeto político pedagógico do curso, com objetivos, justificativa para criação do curso, intencionalidades na formação dos licenciandos, Análise da matriz curricular e a oferta de conteúdos disciplinares que correspondem ao aprender a ensinar na formação.</p> <p><b>Questionários:</b> Análise de conteúdo das informações prestadas pelos egressos nas respostas aos questionários encaminhados. Para a análise destas respostas nos apoiaremos na análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 29) que se “objetiva no enriquecimento da leitura, onde se procura demonstrar o propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento dos elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não tínhamos compreensão.”</p> <p><b>Questão central de pesquisa:</b> Em relação ao processo de formação vivenciado pelos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú regidos pelo Projeto Político Pedagógico de 2018, quais as práticas pedagógicas que contribuíram no processo formativo do aprender a ensinar?</p>

**QUESTÕES DE PESQUISA**

- Como os processos de formação relacionados a Ensino, Pesquisa e Extensão contribuíram na formação dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia?
- Quais os componentes curriculares que proporcionam o aprendizado para aprender a ensinar no curso de Licenciatura em Pedagogia para a formação como professor destes egressos?
- Quais as lacunas destacadas pelos egressos em seu processo de formação?

## APÊNDICE B – TCLE



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC CAMPUS CAMBORIÚ**

#### **INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIÚ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA –CEP IFC TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC CAMBORIÚ – SC.**

#### **CONVITE**

##### **Prezado(a) Egresso(a):**

Você está sendo convidado para participar voluntariamente da pesquisa **APRENDER A ENSINAR: percepção dos egressos acerca dos processos formativos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, conduzida por mim, Cristine de Oliveira Dilli**, mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, no curso de Mestrado em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, na linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão, sob a orientação do Professora Dra. Andressa Grazielle Brandt.

Esta pesquisa tem por objetivos analisar os documentos acerca do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Camboriú; contextualizar os processos formativos com vistas à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; e identificar quais foram as práticas pedagógicas que contribuíram acerca do aprender a ensinar dos egressos em seus processos de formação.

Como metodologia, será realizado um estudo de caso com os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia das turmas LP18, LP19 e LP20, regidas pelo PPC 2018, que integralizaram o curso, utilizando-se como técnicas a análise de documentos e a aplicação de questionário semiestruturado.

Dessa forma, convidamos você, egresso(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia a participar respondendo o questionário que lhe foi encaminhado, uma vez que o (a) consideramos parte fundamental para contribuir com este estudo. A decisão de participar ou não desta pesquisa é de sua livre escolha.

Este questionário está na plataforma Google Forms, e é composto de 6 (seis) perguntas fechadas e 6 (seis) questões abertas. O tempo dispensado para responder as questões é de cerca de 30 minutos, por isso, sugerimos que você disponha de um tempo e local onde possa ficar mais confortável para responder, caso se disponha a participar.

Este TCLE estará anexo ao cabeçalho do questionário, em primeira seção, no qual terá a opção de aceite nos itens :

( ) Li e concordo com a declaração de esclarecimento e consentimento.

Ao concordar com a declaração, será aberto o questionário para responder. No caso de não aceite pelo participante da pesquisa, o questionário não será aberto. Você receberá uma via do TCLE e as suas respostas acerca deste questionário, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

A coleta de dados será desenvolvida de março a agosto de 2024, a fim de contemplar os estudantes egressos das turmas formadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPC) de 2018, inclusive a turma LP20, que terá sua formatura em fevereiro de 2024.

#### **Confidencialidade:**

É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos(as) participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa-isto é, garantir ao participante se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16)

Eu, enquanto pesquisadora responsável juntamente com a professora orientadora desta pesquisa, garantimos a confiabilidade dos dados pessoais. Serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

Ao colaborar com a pesquisa, você autoriza-me, pesquisadora responsável por este estudo, a disponibilizar os dados ao IFC para fins de estudos científicos. Informo também que os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros e/ou publicados revistas científicas, entretanto mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome. Em

nenhum momento será divulgado dados que envolvam a violação da privacidade, bem como causar constrangimento pessoal ao participante da pesquisa.

Todas as informações coletadas, sob a minha responsabilidade como pesquisadora responsável, preservarão a identificação dos participantes da pesquisa e apenas o material devidamente autorizado será utilizado. O(a) participante da pesquisa poderá, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa, bastando informar o fato ao pesquisador.

### **Responsabilidade e Guarda dos dados**

Quanto a responsabilidade e guarda dos dados estes serão gravados em pen drive ou disco rígido externo (HD Externo) e armazenados sob a responsabilidade das pesquisadoras e sob sua guarda durante 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, com a garantia de que os dados pessoais que possam identificá-lo não serão revelados a fim de garantir anonimato. As informações coletadas neste estudo serão acessíveis somente às pesquisadoras envolvidas.

### **Riscos:**

Conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, observamos que esse instrumento não oferece risco à saúde, dignidade ou integridade dos participantes. Embora sejam mínimos os riscos desta pesquisa, pode ocorrer de, ao ler as perguntas, você se sentir constrangido (a) ou desconfortável, sentir que sua privacidade foi invadida ou até mesmo temer pela divulgação dos dados e não querer falar sobre o assunto. Mesmo com o anonimato assegurado, você tem a liberdade de não responder as perguntas que porventura lhe causem tais sentimentos e pode desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo. Se você optar em desistir, os dados coletados até então não serão utilizados. Em função dos riscos citados, serão tomadas as seguintes medidas/providências: garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Medidas de prevenção relacionadas à privacidade foram tomadas durante a elaboração do questionário, ao não solicitar informações restritas e/ou que possam revelar algum sigilo, como também o cuidado com questionamentos que poderão desencadear algum constrangimento e desconforto.

Você não terá gastos e tampouco ganhos financeiros ao participar da pesquisa, mas, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência dela poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente.

As questões da entrevista serão de caráter meramente acadêmico e não de cunho pessoal. Não é objetivo da pesquisa qualquer tipo de avaliação pessoal, sendo que qualquer desconforto que

possa ocorrer, será dado todo o apoio psicológico possível. As perguntas fechadas irão colaborar apenas para o levantamento de perfil geral desses egressos, sem identificação da pessoa. As respostas das perguntas abertas serão analisadas por meio de Análise de Conteúdo (Bardin,1977), desconsiderando respostas que envolvam situações pessoais. Caso você, participante da pesquisa que demonstrar contrariedade ou desconforto ao procedimento ou quanto ao tempo despendido para responder, será respeitado em seu direito de não querer responder às questões elencadas no questionário, pois estas não serão obrigatórias. Nesse sentido, observamos a preservação dos aspectos pessoais, subjetivos ou emocionais dos participantes, garantindo que os participantes da pesquisa não sejam prejudicados pelas suas informações.

**Benefícios:**

Os benefícios se referem a poder alcançar a presente pesquisa algum avanço no conhecimento sobre a percepção dos egressos com trajetória de formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados obtidos poderão proporcionar subsídios ao curso de Licenciatura em Pedagogia quanto ao planejamento pedagógico e curricular do curso, inclusive com a possibilidade de oferta de formações continuadas e aperfeiçoamentos nas quais você como egresso poderá realizar, bem como o aprimoramento do curso para uma maior integração com a comunidade corroborando para uma divulgação que possa afirmar o curso na região, com oferta pública e gratuita.

**Declaração de esclarecimento e consentimento**

Declaro, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFC- Campus Camboriú que funciona no Bloco A – Setor de Coordenação, Pesquisa e Inovação (térreo) - Endereço eletrônico: cepsh@ifc-camboriu.ed.br. Fone: (47) 2104-0882.

( ) Li e concordo com a declaração de esclarecimento e consentimento.

**CONTATOS E DÚVIDAS:**

Abaixo, os contatos da pesquisadora e sua orientadora, os quais estarão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a sua participação neste estudo.

Pesquisadora responsável: Cristine de Oliveira Dilli

E-mail: cristine.dilli@ifc.edu.br

Endereço: Quinta Avenida nº249, Apto. 201, Vila Real, Balneário Camboriú, SC, CEP: 88337-010.  
Telefone: (47) 999213307.

Professora orientadora: Andressa Graziele Brandt.

E-mail:andressa.brandt@ifc.edu.br. Endereço: Rua Joaquim Garcia, s/n - Centro, Camboriú - SC, 88340-055. Telefone: (47) 2104-0800.

*Cristine de Oliveira Dilli*  
*Pesquisadora responsável*

*Andressa Graziele Brandt*  
*Professora orientadora*

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



### INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP IFC

#### ROTEIRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**Prezados (as) Egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú**

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa **APRENDER A ENSINAR: percepção dos egressos acerca dos processos formativos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú**

#### **CONTATOS E DÚVIDAS:**

Pesquisadora responsável: Cristine de Oliveira Dilli

E-mail: cristine.dilli@ifc.edu.br

Endereço: Quinta Avenida nº249, Apto 201, Vila Real, Balneário Camboriú, SC, CEP: 88337-010.

Telefone: (47) 999213307.

Professora orientadora: Andressa Graziele Brandt.

E-mail:andressa.brandt@ifc.edu.br. Endereço: Rua Joaquim Garcia, s/n - Centro, Camboriú - SC, 88340-055. Telefone: (47) 2104-0800.

#### **Roteiro de perguntas para a entrevista com os sujeitos da pesquisa**

**Público:** 60 Egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú - SC , das turmas LP 18,LP19 e LP20 .

**Metodologia:** Estudo de caso, análise de documentos e coleta de informação via questionário com questões fechadas e abertas. O questionário será enviado aos egressos pela plataforma Google Forms, e todas as respostas de informações não serão obrigatórias. Será encaminhada uma via: ' 1' respostas ao respondente.

## ROTEIRO DE PERGUNTAS

### Caracterização da Amostra

1) Gênero

Masculino

Feminino

Outros

2) Faixa etária

de 20 a 29 anos

de 30 a 34 anos

de 35 a 39 anos

de 40 a 44 anos

45 anos ou mais

3) Você pertenceu a qual turma do curso?

LP18

LP19

LP20

4) Você já tinha alguma experiência na área de educação antes de cursar Pedagogia?

Sim

Não

4) Principal motivo de ter escolhido curso de Licenciatura em Pedagogia

identifico-me com a atuação profissional da área

empregabilidade

falta de opção

por ter oferta noturna e pública

outro

5. O que você está fazendo atualmente?

Atuando na área

Atuando em área diferente a da formação

Desempregado

6. Se está atuando na área, descreva sua atuação:

-----

### **Perguntas abertas:**

7. Você participou de ações de ensino, pesquisa e extensão durante a sua graduação? Quais? Como essas ações contribuíram para a sua formação como professor(a)?

8. Você participou de programas como o PIBID, Residência Pedagógica, Programa de Formação de Professores do IFC, Programa de Educação Tutoria (PET)? Como esses programas contribuíram para os processos de aprender a ensinar?

9. Você participou em eventos acadêmicos e da área da educação durante a sua formação inicial? Como eles contribuíram para a sua constituição como professor(a)?

10. Você realizou estágios não obrigatórios durante o curso? Se sim, de que forma contribuíram para seu processo de formação como professor(a)?

11- Na sua concepção, qual ou quais componentes curriculares contribuíram para a sua formação como professor(a) e nos processos de aprender a ensinar?

12- Na sua concepção, qual ou quais as lacunas ocorreram na sua formação inicial acerca dos processos de aprender a ensinar?

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** APRENDER A ENSINAR: percepção dos egressos acerca dos processos formativos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú

**Pesquisador:** Cristine de Oliveira Dilli

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 74478323.0.0000.8049

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.683.989

#### Apresentação do Projeto:

Segundo as pesquisadoras, "A presente pesquisa/estudo visa a investigar as e percepções dos egressos do curso de licenciatura em pedagogia, regidos pelo projeto político pedagógico 2018, abrangendo as turmas LP18, LP19 e LP20 em seus percursos formativos com o intuito de realização de pesquisa de abordagem qualitativa com análise de documentos pertinentes ao curso de pedagogia do IFC Campus Camboriú como o projeto político pedagógico, além de entrevistas com os egressos por meio de questionário. Para análise e embasamento do estudo, nos apoiaremos na discussão de Gatti(2019), Pimenta(2012), Saviani (2014) e Libâneo (1994,2006) unindo ao olhar dos egressos para destacar os principais desafios e percepções vivenciados em seu período formativo no curso de pedagogia" (Informações Básicas do Projeto, p.2). "Para o entendimento do estudo de caso, serão usadas técnicas de pesquisa como aporte sendo: a pesquisa bibliográfica para contextualização do estudo, a pesquisa documental, onde serão analisados o projeto político pedagógico de curso e por fim, o encaminhamento de questionário aos participantes da pesquisa, com o objetivo de coletar e produzir as informações referentes às percepções de processos formativos no curso. Para aprofundamento do estudo do aprender a ensinar, através da percepção dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia, pretende-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa através do encaminhamento de questionários a fim de coletar o relato de experiência destes, ressaltando as realidades percebidas no contexto de

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.683.989

sua formação durante o curso” (Informações Básicas do Projeto, 3ª versão, p.3)

**Objetivo da Pesquisa:**

“Objetivo Primário: Analisar, através das percepções dos egressos das turmas regidas pelo PPC 2018, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Campus Camboriú, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso contribuíram para o seu processo de formação acerca do aprender a ensinar. Objetivo Secundário: Analisar os documentos acerca do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC Camboriú; Contextualizar os processos formativos com vistas à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem Identificar quais foram as práticas pedagógicas que contribuíram acerca do aprender a ensinar dos egressos em seus processos de formação.” (Informações Básicas do Projeto, 3ª versão, p.2)

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos, segundo as pesquisadoras, “Conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, observamos que esse instrumento não oferece risco à saúde, dignidade ou integridade dos participantes. Embora sejam mínimos os riscos desta pesquisa, pode ocorrer de, ao ler as perguntas, o participante da pesquisa se sentir constrangido (a) ou desconfortável, sentir que sua privacidade foi invadida ou até mesmo temer pela divulgação dos dados e não querer falar sobre o assunto. Mesmo com o anonimato assegurado, ele(a) tem a liberdade de não responder as perguntas que porventura lhe causem tais sentimentos e pode desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo. Em caso de desistência, os dados coletados até então não serão utilizados. Em função dos riscos citados, serão tomadas as seguintes medidas/providências: garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Medidas de prevenção relacionadas à privacidade foram tomadas durante a elaboração do questionário, ao não solicitar informações restritas e/ou que possam revelar algum sigilo, como também o cuidado com questionamentos que poderão desencadear algum constrangimento e desconforto. O participante da pesquisa não terá gastos e tampouco ganhos financeiros ao participar da pesquisa, mas, caso venha a ter algum prejuízo material ou imaterial em decorrência dela poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. As questões da entrevista serão de caráter meramente acadêmico e não de cunho pessoal. Não é objetivo da pesquisa qualquer tipo de avaliação pessoal, sendo que qualquer desconforto que possa ocorrer, será dado todo o apoio psicológico possível. As perguntas fechadas irão colaborar apenas para o levantamento de perfil geral desses egressos, sem identificação da pessoa. As respostas das perguntas abertas serão analisadas por meio de Análise de Conteúdo (Bardin,1977), desconsiderando respostas que envolvam situações pessoais. Caso o participante da pesquisa que demonstrar contrariedade ou desconforto ao procedimento

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055

**UF:** SC **Município:** CAMBORIU

**Telefone:** (47)2104-0882

**E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.683.989

ou quanto ao tempo despendido para responder, será respeitado em seu direito de não querer responder às questões elencadas no questionário, pois estas não serão obrigatórias. Nesse sentido, observamos a preservação dos aspectos pessoais, subjetivos ou emocionais dos participantes, garantindo que os participantes da pesquisa não sejam prejudicados pelas suas informações" (Informações Básicas do Projeto, p.3). Quanto aos benefícios, "avanço no conhecimento sobre a percepção dos egressos com trajetória de formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia". Além disso, "os resultados obtidos poderão proporcionar subsídios ao curso de Licenciatura em Pedagogia quanto ao planejamento pedagógico e curricular do curso, inclusive com a possibilidade de oferta de formações continuadas e aperfeiçoamentos nas quais o egresso poderá realizar, bem como o aprimoramento do curso para uma maior integração com a comunidade corroborando para uma divulgação que possa afirmar o curso na região, com oferta pública, presencial e gratuita" (Informações Básicas do Projeto, 3ª versão, p.3).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se da 3ª versão do Projeto de Pesquisa "APRENDER A ENSINAR: percepção dos egressos acerca dos processos formativos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú", apresentado no processo de seleção para o Programa de Mestrado em Pedagogia do IFC – Campus Camboriú.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Projeto de Pesquisa apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16 do CNS.

**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 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo e-mail cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em relação à PENDÊNCIA da 2ª versão deste Protocolo de pesquisa, qual seja, "INSERIR, no corpo do texto do Projeto detalhado e no das Informações Básicas do Projeto, o critério de exclusão dos potenciais participantes da pesquisa, se for o caso. Obs.: o critério de exclusão é descrito neste Projeto de Pesquisa como 'As turmas LP21 e LP22 também são regidas pelo Projeto Político Pedagógico de 2018 ainda, porém não integralizaram o curso, sendo assim ficaram excluídas da pesquisa, bem como as turmas de egressos anteriores a este PPC estudado' (IBP, p.3). Como destacado anteriormente, as turmas LP21 e LP22, embora estejam submetidas ao PPC de 2018, ainda não integralizaram o currículo, ou seja, não são turmas de egressos. Logo, os estudantes

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.683.989

CAMBORIU, 04 de Março de 2024

---

**Assinado por:**  
**Fernanda Carvalho Humann**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br