

Formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da FURB: organicidade formativa, potencialidades e desafios

Initial teacher education in Pedagogy Programs at FURB: formative coherence, strengths, and challenges

Formación inicial del profesorado en la carrera de Pedagogía de la FURB: organicidad formativa, potencialidades y desafíos

DOI: 10.54901/educa.v9-729

Pós-Doc. Rita Buzzi Rausch¹

Dout. Nazaré Costa²

Dout. Barbara Alves Ribeiro Marques³

RESUMO: Este artigo analisa as potencialidades e os desafios da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da FURB, considerando sua identidade formativa, sua organização curricular, as relações entre universidade e Educação Básica e as condições institucionais para sua realização. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem sócio-histórica, delineia-se como estudo de caso único. A produção dos dados articulou análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, da matriz curricular e de normativas institucionais a uma entrevista semiestruturada com a coordenação do curso. O tratamento do material foi realizado por meio da análise de conteúdo, em diálogo com Gatti, Saviani e Nóvoa. Da análise emergiram quatro categorias: identidade formativa e amplitude da profissionalidade; organicidade curricular e unidade teoria-prática; universidade, escola e território; e condições objetivas da formação. Os resultados evidenciam como potencialidades a formação crítica e teórico-metodológica, a manutenção do curso presencial e noturno, a inserção dos estágios desde o início da formação, os Projetos Articuladores e Extensionistas, a pesquisa, a infraestrutura formativa e a vinculação regional com as redes de Educação Básica. Entre os desafios destacam-se a amplitude das atribuições profissionais do pedagogo, a necessidade de aprofundar a integração entre componentes curriculares, estágios e extensão, as condições de participação do estudante trabalhador e a composição do corpo docente. Conclui-se que o principal desafio do curso não consiste em ampliar experiências formativas, mas em intensificar a organicidade entre as dimensões já existentes, aproximando o projeto concebido das experiências efetivamente vividas na formação.

Palavras-chave: formação de professores; curso de pedagogia; FURB.

¹ Pós-Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

² Doutoranda em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: nazarecostaprof@gmail.com

³ Doutoranda em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: profabarbaramarques@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil permanece atravessada por disputas acerca da identidade da profissão docente, dos conhecimentos que devem sustentar seu exercício e das relações entre universidade e Educação Básica. No caso do curso de Pedagogia, tais disputas assumem contornos particulares, uma vez que sua trajetória histórica reúne diferentes finalidades e campos de atuação e se desenvolve em meio a sucessivas reformulações das políticas nacionais de formação docente.

A publicação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), recolocou os cursos de licenciatura diante de novos movimentos de revisão curricular. Mais do que uma alteração normativa, esse contexto reabre questões estruturantes para o campo: que formação é necessária ao professor da Educação Básica? Como articular conhecimentos científicos, fundamentos educacionais e preparação pedagógico-didática? De que modo os cursos podem responder às normas nacionais sem perder a autonomia e a identidade construídas historicamente? Essas questões adquirem especial relevância no Curso de Pedagogia, cuja formação abrange a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a gestão educacional e outros contextos em que se desenvolvem práticas educativas.

Nesse cenário, o presente estudo toma como caso o Curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Criado no final da década de 1960 e historicamente vinculado à formação de educadores no Vale do Itajaí, o curso permanece ofertado na modalidade presencial e, de acordo com o PPC de 2025, funciona no período noturno, possui duração de quatro anos e carga horária total de 3.200 horas-relógio. O documento registra, ainda, conceito 5 no Enade de 2021 e renovação do reconhecimento do curso em 2023 (FURB, 2025). Esses elementos, associados à inserção regional da Universidade, à pesquisa, à extensão e às relações com as redes públicas de ensino, conferem singularidade ao caso investigado.

O problema que orienta a investigação pode ser assim formulado: como um curso de Pedagogia historicamente consolidado busca construir organicidade formativa diante da amplitude da profissão, das mudanças regulatórias e das condições concretas de formação de seus estudantes e professores? A partir dessa questão, o objetivo é analisar as potencialidades e os desafios da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da FURB, considerando sua identidade formativa, sua organização curricular, as relações entre universidade e Educação Básica e as condições institucionais para sua realização.

Teoricamente, o estudo dialoga com Saviani (2009; 2021; 2024), sobretudo na discussão sobre os modelos de formação, a especificidade da Pedagogia e a necessária unidade entre

conteúdo e forma; com Gatti (2010; 2012; 2024), a partir das problematizações sobre identidade, dispersão curricular, profissionalidade e condições institucionais da formação; e com Nóvoa (2019; 2022; 2023), especialmente pela defesa de novos ambientes de formação e de uma relação orgânica entre universidade, escola e profissão.

A relevância da investigação reside, portanto, não apenas na descrição de um projeto pedagógico institucional, mas na possibilidade de compreender as tensões que atravessam a tentativa de constituir uma formação docente academicamente sólida, profissionalmente situada e territorialmente comprometida. Ao analisar o Curso de Pedagogia da FURB, pretende-se contribuir com o debate mais amplo acerca dos caminhos contemporâneos da formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia, no Brasil.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ENTRE A AMPLITUDE FORMATIVA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFISSIONALIDADE

A formação de professores no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas em torno das finalidades da educação, da natureza do conhecimento profissional docente e do lugar ocupado pela dimensão pedagógica nos processos formativos. No caso específico do curso de Pedagogia, essas disputas adquirem contornos particulares em razão das sucessivas redefinições de sua identidade e das múltiplas atribuições historicamente conferidas ao pedagogo.

Desde sua institucionalização, em 1939, o curso de Pedagogia passou por diferentes configurações. O conhecido modelo 3+1, que acrescentava um ano de formação didática ao bacharelado, expressava uma concepção segundo a qual o domínio do conhecimento específico antecederia e, em certa medida, se separaria da preparação pedagógica. As reformulações posteriores não eliminaram completamente essa tensão, que permanece presente no debate contemporâneo sobre a formação de professores: de um lado, a centralidade dos conhecimentos culturais e científicos; de outro, a necessidade de uma formação propriamente pedagógico-didática.

Saviani (2009; 2021; 2024) permite compreender essa tensão ao identificar historicamente dois modelos de formação docente: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação do professor se concentra predominantemente no domínio dos conhecimentos a serem ensinados, e o modelo pedagógico-didático, que reconhece a necessidade de uma preparação intencional para o exercício da docência. O desafio não consiste em optar por um deles, mas em superar sua dissociação. Uma formação docente consistente

pressupõe a articulação orgânica entre conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos, pois não há ensino sem conteúdo, assim como o domínio do conteúdo não produz, por si só, a capacidade de organizar pedagogicamente sua apropriação pelos estudantes.

Essa compreensão é especialmente relevante para o curso de Pedagogia. A docência requer o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos e, simultaneamente, a compreensão das condições, mediações e formas pelas quais esses conhecimentos podem ser apropriados pelos sujeitos. Nessa perspectiva, a relação entre conteúdo e forma constitui uma unidade fundamental do trabalho educativo. A formação do pedagogo não pode restringir-se à aquisição de técnicas ou procedimentos metodológicos, tampouco à acumulação de conhecimentos teóricos desvinculados das situações concretas em que o fenômeno educativo se realiza.

A discussão proposta por Saviani (2021) permite também reafirmar a especificidade da Pedagogia como campo de conhecimento que toma a educação e o trabalho pedagógico como objetos de investigação. Nesse horizonte, a universidade assume papel decisivo não somente como espaço de transmissão de conhecimentos, mas de produção, sistematização, problematização e socialização do conhecimento educacional. A pesquisa, os fundamentos da educação e a preparação pedagógico-didática não constituem elementos acessórios da formação; compõem sua própria sustentação epistemológica e profissional.

Essa questão ganha complexidade quando se considera a trajetória contemporânea do curso de Pedagogia. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (Brasil, 2006), consolidou-se uma formação que articula a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à participação na gestão e em outras práticas educativas. A ampliação das possibilidades de atuação representa reconhecimento da complexidade do trabalho do pedagogo, mas também produz um problema recorrente: como assegurar profundidade formativa diante de um conjunto tão extenso de conhecimentos, campos de atuação e responsabilidades profissionais?

Gatti (2010; 2012) problematiza justamente a abrangência atribuída aos cursos de Pedagogia e as dificuldades de constituição de uma identidade formativa suficientemente clara. Ao analisar currículos de cursos brasileiros, a autora chama atenção para a dispersão disciplinar, para a fragmentação dos conhecimentos e para a dificuldade de assegurar uma formação consistente para a atuação concreta na Educação Básica. O desafio não reside simplesmente na quantidade de atribuições do pedagogo, mas na possibilidade de estabelecer um núcleo articulador que confira sentido e organicidade ao percurso formativo.

A questão da profissionalidade docente torna-se, assim, central. Formar professores implica reconhecer que a docência mobiliza conhecimentos próprios e demanda preparação acadêmica consistente. Não se trata de uma atividade fundada somente na experiência, na vocação ou em prescrições técnicas. A profissão requer conhecimentos relativos aos sujeitos da aprendizagem, às áreas do conhecimento, aos processos didáticos, à infância, ao currículo, às políticas educacionais, à diversidade, à gestão, à cultura escolar e aos contextos sociais nos quais o trabalho educativo se realiza.

Nessa direção, Gatti (2024) contribui para deslocar o debate da simples organização formal dos currículos para as condições efetivas nas quais a formação ocorre. Analisar um curso de licenciatura exige observar não apenas o que está prescrito em seu projeto pedagógico, mas a articulação entre currículo, professores formadores, estudantes, condições institucionais, estágios, pesquisa, inserção profissional e relações estabelecidas com as escolas de Educação Básica. A qualidade formativa resulta da interação entre essas dimensões e não pode ser reduzida à adequação normativa ou ao cumprimento de determinada carga horária.

Esse argumento permite diferenciar, analiticamente, o currículo prescrito, expresso nas normativas e no Projeto Pedagógico do Curso; o currículo desenvolvido, relacionado às condições institucionais de sua concretização; e o currículo vivido, constituído pelas experiências formativas efetivamente realizadas pelos estudantes. Essa diferenciação é particularmente importante porque projetos pedagógicos podem apresentar elevada coerência conceitual sem que todas as condições necessárias à sua materialização estejam igualmente asseguradas.

Outro aspecto relevante refere-se às condições sociais dos sujeitos que ingressam nos cursos de formação docente. A formação universitária não acontece à margem das condições de vida dos estudantes. Trabalho, renda, tempo disponível para os estudos, deslocamento, possibilidades de participação em pesquisa, extensão, atividades culturais e estágios interferem diretamente nas oportunidades de apropriação da experiência universitária. Sob essa perspectiva, analisar qualidade significa considerar tanto a proposta acadêmica quanto as condições de permanência e participação dos estudantes.

No cenário contemporâneo, essas questões se articulam às mudanças nas políticas nacionais de formação docente. As sucessivas alterações das diretrizes curriculares revelam que a formação de professores constitui um território de disputas acerca do conhecimento, da função da universidade e do significado da própria docência. As análises de Saviani (2024) convidam a interrogar políticas que possam deslocar os fundamentos teóricos e pedagógicos em favor de

respostas predominantemente pragmáticas ou regulatórias, especialmente quando se enfraquece o domínio dos conhecimentos necessários à compreensão crítica do trabalho educativo.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) insere-se nesse cenário de reconfiguração da formação inicial. Mais do que verificar formalmente o atendimento às novas determinações, interessa compreender como as instituições interpretam, negociam e ressignificam as prescrições nacionais à luz de seus projetos formativos. A autonomia universitária manifesta-se, nesse sentido, na capacidade de transformar exigências regulatórias em propostas curriculares coerentes com determinada concepção de educação, conhecimento e profissão docente.

A unidade entre teoria e prática constitui outro princípio indispensável para essa análise. Essa relação não pode ser compreendida como simples aumento das horas destinadas às atividades práticas ou como antecipação da inserção do licenciando na escola. Na perspectiva de Saviani, a prática educativa somente adquire potencial formativo quando se torna objeto de compreensão teórica; de modo correspondente, a teoria ganha concretude quando permite interpretar, problematizar e transformar a realidade educacional. A práxis pressupõe, portanto, reciprocidade e tensão entre esses dois movimentos.

Nessa perspectiva, estágio, extensão e pesquisa podem ocupar lugar estratégico na formação, desde que não se constituam como atividades paralelas às disciplinas acadêmicas. O desafio reside em transformá-los em espaços de produção de conhecimento sobre a profissão e de aproximação sistemática entre universidade e Educação Básica. Nóvoa (2022) amplia essa discussão ao defender a construção de novos ambientes institucionais para a formação docente, sustentados pela colaboração entre universidade, profissão e escola. Sua proposição de uma casa comum da formação de professores questiona tanto uma formação excessivamente universitária e afastada da profissão quanto concepções que deslocam a formação para a prática escolar e enfraquecem sua dimensão acadêmica. O conhecimento profissional docente é produzido no encontro entre conhecimentos científicos, conhecimentos pedagógicos e saberes construídos no interior da profissão.

Esse referencial permite compreender a formação inicial como um processo que necessita combinar densidade teórica, preparação pedagógico-didática, pesquisa, inserção na realidade escolar, trabalho coletivo e participação profissional. A análise de um curso de Pedagogia passa, portanto, pela investigação de sua capacidade de conferir organicidade a essas dimensões. É nesse horizonte que se situa a análise do Curso de Pedagogia da FURB, buscando compreender as relações entre o projeto formativo concebido e as condições de sua concretização.

3 METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa e perspectiva sócio-histórica, compreendendo o fenômeno formativo em suas relações com o contexto institucional, político e social. Conforme Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa em Educação permite abordar processos de constituição humana e cultural considerando a complexidade das relações que os produzem.

O estudo delinea-se como estudo de caso único (Stake, 1995; Yin, 2005), tendo como unidade de análise o Curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau. A escolha do caso decorre de sua singularidade histórica e institucional. O curso integra a trajetória da formação de educadores na região desde o final da década de 1960, é ofertado presencialmente, funciona no período noturno e mantém vínculos com redes de Educação Básica do Vale do Itajaí. O PPC de 2025 registra conceito 5 na última avaliação do Enade, realizada em 2021, além da renovação de reconhecimento em 2023 (FURB, 2025).

A produção dos dados articulou análise documental e entrevista semiestruturada. No primeiro movimento, foram examinados o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2025, a matriz curricular e as normativas institucionais referentes, entre outros aspectos, a estágios, extensão e Trabalho de Conclusão de Curso. A análise documental considerou os princípios propostos por Cellard (2012), atentando para o contexto de produção, autoria, autenticidade, natureza do documento e lógica interna do material.

Como segundo movimento, realizou-se entrevista semiestruturada com a coordenação do curso. A entrevista foi conduzida de modo presencial e dialógico, permitindo aprofundar aspectos relacionados à concepção formativa, às escolhas curriculares, às potencialidades percebidas e aos desafios vividos na implementação do PPC. Os excertos mobilizados na análise são identificados como Entrevista (2026).

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2010), desenvolvida em movimentos de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação. As categorias foram construídas a posteriori, a partir da leitura e releitura do corpus documental e da entrevista, em interlocução com o referencial teórico. Procurou-se evitar uma separação rígida entre aspectos positivos e negativos, compreendendo as potencialidades e os desafios como dimensões que coexistem e, muitas vezes, se produzem mutuamente no processo formativo.

Desse movimento emergiram quatro categorias analíticas: (1) identidade formativa do curso: entre a formação crítica do pedagogo e a amplitude da profissionalidade; (2)

organicidade curricular e unidade teoria-prática: entre o projeto integrador e o risco da fragmentação; (3) universidade, escola e território: a formação do pedagogo como projeto público e regional; e (4) condições objetivas da formação: estudantes, professores, pesquisa, permanência e qualidade acadêmica. Como eixo transversal, a análise considerou ainda a avaliação institucional como possibilidade de autorregulação do projeto formativo.

Os cuidados éticos observaram os princípios de respeito, dignidade e minimização de riscos aos participantes, em consonância com as reflexões de Gatti (2019). A análise não pretende generalizar os achados para todos os cursos de Pedagogia, mas produzir compreensão aprofundada de um caso que, por suas características, possibilita problematizar questões mais amplas da formação docente no Brasil.

Quadro 1 - Síntese das categorias analíticas

Categoria	Potencialidades identificadas	Desafios/tensões
Identidade formativa	Formação crítica; fundamentos teórico-metodológicos; autonomia; compromisso ético e social.	Amplitude das atribuições do pedagogo e necessidade de preservar densidade formativa.
Organicidade curricular	Eixos curriculares; estágio desde o início; projetos articuladores; pesquisa, extensão e TCC.	Transformar integração prevista em integração efetivamente vivida; evitar fragmentação.
Universidade, escola e território	Parcerias com redes; extensão curricularizada; inserção regional; infraestrutura formativa.	Ampliar relações horizontais e participação da Educação Básica na formação.
Condições objetivas	Pesquisa e pós-graduação; avaliação contínua; oferta presencial; apoio institucional.	Estudante trabalhador; tempo para experiências formativas; composição do corpo docente.

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2026).

4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA FURB: POTENCIALIDADES, TENSÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO

A análise do PPC de Pedagogia da FURB, articulada à entrevista realizada com a coordenação do curso, permite compreender a formação oferecida como um projeto atravessado simultaneamente por possibilidades institucionais e desafios históricos da formação de professores no Brasil. Em vez de separar rigidamente potencialidades e fragilidades, a discussão analisa as contradições presentes na própria constituição do curso, reconhecendo que uma mesma característica pode representar avanço formativo e, ao mesmo tempo, produzir novas exigências para sua concretização.

4.1 Identidade Formativa do Curso: entre a Formação Crítica do Pedagogo e a Amplitude da Profissionalidade

Uma primeira potencialidade identificada no PPC refere-se à clareza com que o documento projeta uma formação que ultrapassa uma compreensão instrumental da docência. Seu objetivo geral consiste em formar profissionais da educação com fundamentação teórico-metodológica, reflexão crítica, autonomia intelectual e atitude colaborativa para a atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na gestão educacional e em diferentes contextos e modalidades da Educação Básica, orientando essa atuação por processos democráticos, éticos e de justiça curricular (FURB, 2025).

Os objetivos específicos ampliam essa direção ao incluir reflexão sobre questões ético-político-sociais, pesquisa e extensão, prática profissional por projetos, gestão educacional, tecnologias, diversidade, desenvolvimento profissional coletivo e atenção às condições de trabalho e aos direitos dos profissionais da Educação (FURB, 2025). O perfil do egresso, por sua vez, enfatiza autonomia intelectual, produção científica, trabalho coletivo, compromisso com direitos humanos, interculturalidade, sustentabilidade, justiça social e participação na gestão.

Esses elementos indicam que o PPC concebe a formação do pedagogo para além do domínio de procedimentos de ensino. Há uma compreensão da docência como trabalho intelectual, político, pedagógico e social, perspectiva que se aproxima da defesa realizada por Saviani (2009; 2021) de uma formação capaz de articular os fundamentos da educação aos conhecimentos necessários à intervenção pedagógica.

Particularmente significativa é a afirmação do PPC de que o pedagogo exerce função social de mediar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e possibilitar a produção de novos conhecimentos com vistas à justiça social (FURB, 2025). Essa formulação preserva a centralidade do conhecimento sistematizado e atribui ao professor uma função mediadora, aproximando-se da perspectiva de Saviani (2024) segundo a qual o trabalho educativo exige intencionalidade e domínio dos conhecimentos necessários para organizar as condições de sua apropriação. Essa diversidade de conhecimentos também foi destacada pela coordenação de curso:

“[...] tentamos abarcar essa diversidade de concepções [...] formamos esse estudante para que ele tenha princípios éticos, políticos e pedagógicos” (Entrevista, 2026).

A pluralidade teórica, nesse caso, constitui potencialidade quando não significa relativização do conhecimento, mas possibilidade de acesso dos estudantes a diferentes perspectivas acompanhada da construção de critérios que lhes permitam assumir posições teórica e pedagogicamente fundamentadas.

Contudo, a própria abrangência do perfil profissional projetado produz uma das principais tensões do curso. O PPC prevê a formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, atuação em diferentes modalidades educacionais, gestão, coordenação de escolas, orientação de professores, assessoria a projetos, órgãos administrativos, organizações não governamentais, empresas, hospitais e outros contextos de educação não formal (FURB, 2025).

Essa extensão do campo profissional recupera um dilema histórico destacado por Gatti (2010; 2012): a tentativa de formar um profissional para múltiplas funções pode ampliar suas possibilidades de atuação, mas também produzir dispersão curricular e reduzir o aprofundamento necessário aos diferentes campos do conhecimento profissional. A amplitude constitui, portanto, potencialidade e desafio simultaneamente. É potencialidade porque reconhece que o trabalho pedagógico não se restringe à sala de aula e prepara o egresso para compreender o fenômeno educacional em suas diferentes dimensões. Torna-se desafio quando se considera a necessidade de garantir, em quatro anos de formação, densidade suficiente para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, na gestão e em outros contextos educativos.

A questão que emerge não consiste em escolher entre uma formação ampla ou especializada, mas em identificar o princípio que possibilita conferir unidade a essa amplitude. A partir de Saviani (2024) e Gatti (2024), pode-se argumentar que a docência e o trabalho pedagógico precisam constituir esse núcleo articulador. A diversidade das funções profissionais não pode significar dispersão da identidade formativa; ao contrário, demanda maior clareza acerca dos conhecimentos que fundamentam a profissão.

4.2 Organicidade Curricular e Unidade Teoria-Prática: Entre o Projeto Integrador e o Risco da Fragmentação

A segunda categoria diz respeito à busca de organicidade curricular. O PPC de 2025 registra carga horária total de 3.870 horas-aula, correspondentes a 3.200 horas-relógio, distribuídas em quatro anos, incluindo 405 horas-relógio de estágio obrigatório, 300 horas de extensão e 210 horas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso. Há ainda 270 horas-aula desenvolvidas em modalidade a distância em componentes específicos (FURB, 2025). A

estrutura curricular organiza-se em dois eixos: o Eixo de Articulação das Licenciaturas (EAL), com 1.062 horas-aula, e o Eixo Específico (EE), com 2.808 horas-aula.

O EAL reúne conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos considerados fundamentais para a compreensão do fenômeno educativo, enquanto o EE concentra os conhecimentos específicos das áreas de atuação profissional e sua dimensão pedagógica. O PPC afirma que essa organização busca superar a fragmentação entre áreas do conhecimento, componentes curriculares, sujeitos e espaços de ensino-aprendizagem (FURB, 2025). Do ponto de vista do projeto, portanto, a organização por eixos sinaliza uma intenção explícita de construir um currículo menos justaposto e mais articulado.

A inserção do estágio obrigatório desde a primeira fase constitui uma característica relevante. Em vez de concentrar o contato com a escola apenas nos momentos finais do curso, o projeto procura colocar os estudantes em relação com a Educação Básica desde o início do processo formativo. A escola passa, potencialmente, a constituir espaço de observação, problematização e produção de conhecimento ao longo do curso.

O Projeto Articulador e Extensionista assume igualmente papel estratégico. Segundo o PPC, esse componente está presente desde o início do curso e busca promover relações entre os demais componentes da fase, mobilizando conceitos para compreender e enfrentar problemas reais identificados nos contextos educativos. A extensão curricularizada soma 396 horas-aula e, em articulação com os estágios, cria condições para uma aproximação sistemática com a realidade educacional (FURB, 2025).

Essa organização aproxima-se da ideia de unidade entre teoria e prática defendida por Saviani. Entretanto, é necessário evitar uma leitura segundo a qual a simples presença de atividades práticas asseguraria automaticamente essa unidade. Teoria e prática não se articulam apenas porque ambas estão presentes na matriz. A organicidade depende das relações construídas entre os componentes, dos processos de planejamento docente e da capacidade de transformar as situações vividas nas escolas em objeto de estudo, investigação e elaboração conceitual. Conforme mencionou a coordenação do Curso:

“[...] precisamos integrar de forma diferente [...] integrar as práticas, tanto nos estágios como na extensão. [...] Precisamos dar esse salto e vivenciar mais ainda a prática de forma articulada” (Entrevista, 2026).

A fala é especialmente significativa porque revela uma diferença entre integração prevista e integração concretizada. O PPC contém dispositivos curriculares destinados à articulação, mas a própria gestão reconhece que sua efetivação precisa avançar. Esse dado

coloca em evidência a necessidade de observar como a proposta é apropriada pelos sujeitos que a realizam.

A questão aproxima os achados das problematizações de Gatti (2010). Currículos de formação docente frequentemente apresentam um conjunto expressivo de componentes, mas a existência formal desses conhecimentos não garante a construção de relações entre eles. Superar a fragmentação pressupõe menos a justaposição de novas atividades e mais a construção de eixos de sentido que atravessem o percurso formativo.

Nesse aspecto, a pesquisa constitui uma possibilidade particularmente fértil. O PPC registra sua presença ao longo do processo formativo, com ênfase nos componentes Pesquisa em Educação I, II e III, no TCC, na iniciação científica e na participação de docentes e estudantes em grupos de pesquisa vinculados também aos programas de pós-graduação da FURB. A constituição do professor-pesquisador pode atuar como princípio de integração se a investigação for compreendida não apenas como preparação para o TCC, mas como postura diante dos problemas educacionais.

A pesquisa possibilita que a experiência não permaneça no plano imediato. Ao transformar situações do estágio, da extensão e das escolas em problemas de investigação, cria condições para o movimento entre realidade concreta, elaboração teórica e retorno crítico à prática. É nesse movimento que a relação teoria-prática pode adquirir caráter efetivamente formativo.

A estrutura curricular revela, assim, uma potencialidade importante: a existência de processos que mobilizam integração. Seu desafio reside na passagem da organicidade prevista no projeto para a organicidade construída nas experiências formativas.

4.3 Universidade, Escola e Território: A Formação do Pedagogo como Projeto Público e Regional

A terceira categoria emerge da relação histórica do curso com Blumenau e com a região do Vale do Itajaí – Santa Catarina. Essa dimensão merece ser compreendida não apenas como característica contextual, mas como parte da identidade formativa do Curso de Pedagogia da FURB. O PPC justifica a oferta do curso pela necessidade regional de formação presencial e qualificada e destaca as parcerias entre universidade e escolas de Educação Básica como possibilidade de proporcionar experiências práticas contextualizadas aos estudantes. Registra também que pesquisas e ações de extensão contribuem tanto para a formação dos licenciandos quanto para o fortalecimento das redes de ensino da região (FURB, 2025).

A curricularização da extensão amplia essa característica. O curso prevê 396 horas-aula de atividades extensionistas e organiza parte expressiva delas por meio dos Projetos Articuladores e Extensionistas. Além de responder a uma determinação normativa, o PPC concebe a extensão como interação transformadora entre universidade e sociedade e registra projetos desenvolvidos pelos docentes com foco na Educação Básica e na formação continuada de professores, a partir de demandas da regionalidade (FURB, 2025).

Essa concepção permite ultrapassar a ideia de extensão como prestação de serviços. Quando articulada ao ensino e à pesquisa, ela pode aproximar os estudantes de problemas educacionais reais, colocar em circulação diferentes conhecimentos e favorecer a construção de responsabilidades profissionais e sociais. Nóvoa (2019; 2022; 2023) oferece reflexões importantes para essa configuração. Sua defesa de uma casa comum da formação docente pressupõe romper tanto com uma formação universitária isolada das escolas quanto com a transferência da formação para uma lógica exclusivamente prática. Universidade e escola possuem conhecimentos e responsabilidades distintas, mas precisam compartilhar a formação profissional.

Sob essa perspectiva, uma potencialidade do Curso de Pedagogia da FURB é sua possibilidade de deslocar-se de uma formação realizada para as redes de ensino para uma formação desenvolvida progressivamente com as redes de ensino. Essa distinção é relevante: formar para a escola pode manter a universidade como centro produtor do conhecimento e a Educação Básica como espaço de aplicação; formar com a escola pressupõe reconhecer professores, gestores e instituições educativas como parceiros na produção do conhecimento profissional.

Os estágios desde as primeiras fases, os Projetos Articuladores e Extensionistas, os projetos de pesquisa e extensão e os espaços institucionais destinados à formação de professores podem favorecer essa aproximação. O PPC descreve ambientes como o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), o Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores (EFEX), o Núcleo de Estudos e Ensino da Matemática (NEEM), o Laboratório Interdisciplinar de Educação Científica (LIE) e a Brinquedoteca Universitária. Esses espaços articulam, em diferentes graus, ensino, pesquisa, extensão, tecnologias, experimentação pedagógica e relações com professores das redes públicas (FURB, 2025).

A análise permite propor a expressão territorialização da formação docente para interpretar essa potencialidade. O conhecimento profissional não se constitui apenas no interior das disciplinas universitárias; produz-se também nas relações estabelecidas com escolas, redes,

professores e diferentes espaços educativos do território. Entretanto, também aqui permanece um desafio. A presença institucional nas escolas não assegura necessariamente uma relação horizontal. O aprofundamento dessa potencialidade demanda que os profissionais da Educação Básica participem progressivamente não apenas como receptores ou supervisores de estudantes, mas como sujeitos do planejamento, da investigação e da avaliação das experiências formativas.

4.4 Condições Objetivas da Formação: Estudantes, Professores, Pesquisa, Permanência e Qualidade Acadêmica

A quarta categoria evidencia que a qualidade de um curso não pode ser analisada exclusivamente a partir da coerência de seu projeto curricular. A realização de uma formação universitária depende das condições materiais e institucionais oferecidas aos sujeitos que a constroem.

Uma singularidade importante do Curso de Pedagogia da FURB é sua oferta presencial em um tempo em que a Educação a Distância tomou conta no Brasil. Outro aspecto importante é a oferta no período noturno. Se, por um lado, essa configuração favorece o acesso ao Ensino Superior de estudantes que trabalham durante o dia, por outro produz desafios para a participação em atividades que ultrapassam o período regular das aulas. O próprio histórico apresentado no PPC registra que, desde décadas anteriores, parte expressiva do público da Universidade precisava conciliar trabalho e estudos (FURB, 2025).

No presente, essa condição adquire novos significados diante de um currículo que demanda participação em estágios, extensão, pesquisa, atividades complementares e experiências culturais. A fala da coordenação evidencia essa tensão ao referir-se às condições de trabalho dos estudantes:

“[...] sinto nossos estudantes muito explorados por esses estágios não obrigatórios; eles trabalham muito durante o dia [...]” (Entrevista, 2026).

O depoimento direciona a discussão da organização curricular para as condições sociais de realização da formação. Um currículo pode oferecer numerosas experiências acadêmicas, mas é necessário perguntar quais estudantes conseguem acessá-las e em quais condições. A questão pode ser formulada como uma tensão entre riqueza das oportunidades formativas e condições concretas de participação.

Quanto mais o curso amplia experiências de pesquisa, extensão, inserção profissional, atividades culturais e internacionalização, maior se torna a necessidade de políticas capazes de garantir tempo e condições para que tais possibilidades sejam efetivamente usufruídas. Programas de bolsas de iniciação científica, iniciação à docência, extensão e apoio estudantil assumem, nesse cenário, importância que ultrapassa o auxílio financeiro, pois podem constituir condições para a democratização da própria experiência universitária.

A pesquisa merece destaque entre as potencialidades institucionais. O PPC prevê sua presença ao longo do percurso formativo e registra a articulação entre graduação, grupos de pesquisa e programas de pós-graduação da FURB. Essa proximidade pode produzir um diferencial relevante na formação do pedagogo ao inserir licenciandos em ambientes de produção científica e aproximá-los de pesquisadores e estudantes da pós-graduação. Tal configuração converge com a defesa de Saviani acerca da universidade como espaço de produção do conhecimento e reforça a necessidade, destacada por Gatti, de que a formação docente seja intelectualmente exigente.

As condições institucionais incluem também a composição do corpo docente. A entrevista explicita essa preocupação:

“Outro ponto crítico é a composição do quadro docente: precisamos de mais professores com formação em pedagogia”. (Entrevista, 2026).

O dado suscita uma questão importante: não basta examinar a titulação acadêmica do corpo docente; é necessário considerar sua aderência às áreas formativas, sua experiência na Educação Básica, sua inserção em pesquisa e extensão e as condições de trabalho que permitem o planejamento coletivo e a integração curricular.

Outro aspecto relevante refere-se aos processos de avaliação. O PPC registra bom desempenho do curso em avaliações externas, incluindo conceito 5 no Enade de 2021, e estabelece mecanismos de acompanhamento contínuo. Prevê avaliação docente semestral pelos estudantes, ações de formação continuada decorrentes das fragilidades identificadas e avaliação permanente e semestral do próprio PPC pelo NDE, com instrumentos que incorporam a percepção dos estudantes (FURB, 2025).

Esse movimento permite compreender a avaliação como dispositivo de autorregulação do projeto formativo. O curso não se apresenta como projeto acabado, mas como construção que necessita ser permanentemente confrontada com os resultados de sua implementação.

Todavia, a potência desse mecanismo depende da capacidade de converter dados avaliativos em processos coletivos de interpretação e em decisões curriculares e pedagógicas.

Desse modo, as condições objetivas revelam uma das principais contradições do caso. Há uma estrutura institucional que oferece pesquisa, extensão, laboratórios, vínculos com a pós-graduação, processos avaliativos e experiências diversificadas; simultaneamente, persistem desafios relacionados à condição do estudante trabalhador, ao tempo necessário para participação nas experiências formativas, à composição do corpo docente e às condições para que o planejamento coletivo e a integração curricular aconteçam.

4.5 Entre o Projeto Concebido e o Projeto Vivido: Algumas Ponderações

O movimento das quatro categorias permite identificar uma questão transversal: o Curso de Pedagogia da FURB possui um projeto que procura conferir densidade acadêmica e compromisso social à formação docente, mas sua principal tensão reside na distância possível entre o projeto concebido e as condições de realização do projeto vivido. Não se trata de uma oposição simples entre um PPC ideal e uma realidade deficitária. As evidências indicam a presença de processos concretos de pesquisa, extensão, estágio, inserção territorial e articulação com a Educação Básica. O que emerge é uma relação dialética: aquilo que constitui uma potencialidade frequentemente gera, em sua própria realização, novos desafios.

A amplitude profissional amplia possibilidades de atuação, mas tensiona a profundidade formativa. A presença de múltiplos componentes e campos de experiência enriquece o currículo, mas exige maior articulação. O estágio desde o início aproxima o estudante da profissão, mas amplia demandas de tempo. A curricularização da extensão fortalece a relação com o território, mas demanda integração efetiva aos demais conhecimentos. A pesquisa qualifica academicamente a formação, mas sua participação pode ser dificultada pelas condições de vida dos estudantes. A diversidade do corpo docente amplia perspectivas, mas a coordenação identifica a necessidade de maior presença de pedagogos.

Nesse sentido, parece inadequado classificar rigidamente essas dimensões como potencialidades ou fragilidades. São tensões formativas, produzidas no encontro entre um projeto institucional, as condições concretas de sua realização e os dilemas históricos da formação docente brasileira.

Saviani (2009; 2021; 2024) permite interpretar essas tensões a partir da necessidade de uma formação orgânica, na qual conhecimentos científicos, fundamentos da educação e preparo pedagógico-didático não sejam dissociados. Gatti (2010; 2012; 2024), por sua vez, possibilita

interrogar em que medida a amplitude do curso, sua organização curricular e suas condições institucionais conseguem garantir uma profissionalidade docente consistente. Nóvoa (2019; 2022; 2023) amplia o horizonte ao situar a formação no espaço compartilhado entre universidade, escola e profissão.

A principal potencialidade identificada no Curso de Pedagogia da FURB parece residir justamente na existência de condições institucionais para construir essa articulação: trajetória histórica, permanência da modalidade presencial, inserção regional, pesquisa e pós-graduação, extensão curricularizada, estágios iniciados nas primeiras fases e relações com as redes públicas. O principal desafio não é, portanto, acrescentar novas dimensões ao currículo, mas aprofundar a organicidade das dimensões já existentes, fazendo com que fundamentos, conhecimentos específicos, pesquisa, estágio, extensão e relação com a escola constituam um percurso formativo reconhecível pelos diferentes sujeitos do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau permitiu compreender que potencialidades e desafios não constituem dimensões isoladas de seu projeto formativo. Ao contrário, manifestam-se dialeticamente nas escolhas curriculares, nas condições institucionais e nas relações estabelecidas entre universidade, estudantes, professores e Educação Básica.

O PPC de 2025 explicita um projeto que busca formar pedagogos com fundamentação teórico-metodológica, reflexão crítica, autonomia intelectual, atitude colaborativa e compromisso ético e social. A docência ocupa posição central, articulando-se à gestão, à pesquisa e a outros contextos educativos. Essa amplitude revela uma compreensão alargada do trabalho pedagógico, mas recoloca um dilema histórico do curso de Pedagogia brasileiro: garantir uma formação abrangente sem comprometer a densidade dos conhecimentos necessários ao exercício profissional.

A organização curricular evidencia esforços importantes de superação da fragmentação. A distribuição do currículo em eixos, a presença dos estágios desde as fases iniciais, os Projetos Articuladores e Extensionistas, a pesquisa ao longo do percurso formativo e o TCC constituem dispositivos com potencial para produzir unidade entre teoria e prática. Todavia, a própria coordenação reconhece que a integração precisa ser aprofundada, evidenciando a distância possível entre os mecanismos previstos curricularmente e sua efetiva articulação no cotidiano formativo.

Entre as principais potencialidades, destaca-se a relação construída entre universidade, Educação Básica e território. A trajetória histórica do curso, a manutenção da formação presencial, a inserção nas redes públicas da região, a curricularização da extensão e a participação em projetos de pesquisa e formação continuada possibilitam pensar a formação do pedagogo como responsabilidade compartilhada. Nesse movimento, a FURB reúne condições para avançar de uma formação realizada para as escolas para uma formação construída com as escolas, aproximando-se da ideia de casa comum proposta por Nóvoa (2022).

Entretanto, a materialização desse projeto encontra limites nas condições objetivas em que a formação ocorre. O estudante que concilia trabalho e universidade, a sobreposição entre emprego, estágio e atividades acadêmicas, as possibilidades desiguais de inserção em pesquisa e extensão e a necessidade apontada pela coordenação de ampliar o número de pedagogos no corpo docente revelam que qualidade curricular e condições de formação são dimensões indissociáveis.

À luz de Saviani (2021, 2024), a análise permite sustentar que um dos desafios centrais do curso consiste em preservar a unidade entre o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos e a preparação pedagógico-didática, resistindo tanto ao academicismo desvinculado da profissão quanto à redução da docência a procedimentos técnicos. Com Gatti (2021, 2024), evidencia-se que a qualidade da formação não pode ser aferida apenas pelo desenho curricular, pois depende da identidade profissional construída, das condições institucionais, do corpo docente, das características dos estudantes e das experiências efetivamente proporcionadas ao longo do percurso.

A pesquisa indica, portanto, que o Curso de Pedagogia da FURB apresenta como principal potencialidade a construção de um projeto formativo academicamente comprometido, territorialmente situado e orientado pela articulação entre fundamentos, profissão e realidade educacional. Seu principal desafio consiste menos em ampliar o número de experiências e mais em conferir crescente organicidade às experiências existentes.

Nesse sentido, a formação inicial pode ser compreendida como movimento entre projeto prescrito, projeto desenvolvido e projeto vivido. Investigar as relações entre essas três dimensões constitui também uma possibilidade de continuidade da pesquisa. A inclusão das vozes de estudantes, egressos, professores do curso e profissionais das escolas que recebem os licenciandos permitiria compreender como os princípios registrados no PPC são apropriados, ressignificados e tensionados pelos sujeitos que concretamente produzem a formação.

Conclui-se que a qualidade de um curso de Pedagogia não se sustenta apenas na conformidade às diretrizes nacionais nem na soma de componentes curriculares. Ela depende

da construção de um projeto intelectual e profissional capaz de responder a uma questão essencial: que conhecimentos, experiências e condições são necessários para formar pedagogos capazes de compreender criticamente a educação e intervir pedagogicamente na realidade? No caso analisado, as evidências indicam que a FURB possui trajetória, estrutura acadêmica e dispositivos curriculares relevantes para responder a essa questão. O desafio contemporâneo consiste em preservar e aprofundar essa identidade diante das mudanças regulatórias, das transformações da Educação Básica e das condições concretas de formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf?utm_source=chatgpt.com

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file?utm_source=chatgpt.com

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file?utm_source=chatgpt.com

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FURB. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2025. Disponível em:

https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202507311447150.2025%20PPC%20Pedagogia.pdf?20260905101056

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&utm_source=chatgpt.com

GATTI, Bernardete A. O curso de licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012. Disponível em: https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2010?utm_source=chatgpt.com

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. In: **ANPED. Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/eticaANPED.pdf?utm_source=chatgpt.com

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação docente no Brasil: reflexões e ponderações. In: VIANA, Francisco da Silva; SOUZA, José Vieira Alves de (org.). **Formação de professores no Brasil: das escolas normais à pós-graduação**. Curitiba: Appris, 2024.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/abstract/?lang=pt&utm_source=chatgpt.com

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkpPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&utm_source=chatgpt.com

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes da formação de professores no Brasil: do método monitorial-mútuo (1827) ao Plano Nacional de Educação (2014-2024). In: VIANA, Francisco

da Silva; SOUZA, José Vieira Alves de (org.). **Formação de professores no Brasil: das escolas normais à pós-graduação**. Curitiba: Appris, 2024.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.