

A formação do pedagogo no Oeste Catarinense: convergências e divergências entre DCNs e ementários

Ricardo Tavares Camargo Martins^I  

Lidiane Fatima Grützmann^{II}  

Elis Regina Mazzurana^{III}  

Edna Liz Prigol^{IV}  

Resumo

Este estudo analisa convergências e divergências entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os ementários de cursos de Pedagogia da rede ACAFE na Mesorregião Oeste de Santa Catarina. O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem currículo, diversidade cultural, Educação do Campo, desenvolvimento regional e políticas educacionais. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-explicativo, baseada em análise bibliográfica e documental, com categorias de análise definidas a partir das DCNs e das características regionais. Os resultados indicam avanços na incorporação da diversidade cultural e das tecnologias educacionais, mas revelam lacunas na Educação do Campo e na articulação entre currículo, território e práticas formativas, apontando a necessidade de maior integração entre políticas educacionais e contextos locais.

Palavras-chave: Currículo; currículo de formação de professores; formação inicial de professores; política educacional.

- I. Especialista em Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão e em Docência no Ensino Fundamental Anos Iniciais pela Líbano Educacional Ltda., Faculdade Líbano, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: nawy9836@gmail.com
- II. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP. Professora permanente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: lidiane.fatima@uniarp.edu.br
- III. Mestra em Produção Vegetal pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil. Doutoranda em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, campus Caçador. Professora do Ensino Superior da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: elis.regina@uniarp.edu.br
- IV. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: edna.liz@uniarp.edu.br

Teacher education in western Santa Catarina, Brazil: convergences and divergences between National Curriculum Guidelines and syllabuses

Abstract

This study analyzes the convergences and divergences between the National Curriculum Guidelines (DCNs) and the course syllabi of Pedagogy programs within the ACAFE network in the Western Mesoregion of Santa Catarina. The theoretical framework is based on authors who discuss curriculum, cultural diversity, rural education, regional development, and educational policies. Methodologically, this is a qualitative, exploratory-explanatory study, based on bibliographic and documentary analysis, with analytical categories defined according to the DCNs and regional characteristics. The results indicate advances in the incorporation of cultural diversity and educational technologies, but reveal gaps in rural education and in the articulation between curriculum, territory, and teacher education practices, highlighting the need for greater integration between educational policies and local contexts.

Keywords: Curriculum; educational policy; preservice teacher education; teacher education curriculum.



La formación de educadores en el oeste de Santa Catarina: convergencias y divergencias entre las Directrices Curriculares Nacionales y los programas de estudio

Resumen

Este estudio analiza las convergencias y divergencias entre las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) y los programas de las asignaturas de los cursos de Pedagogía de la red ACAFE en la Mesorregión Oeste de Santa Catarina. El marco teórico se fundamenta en autores que discuten el currículo, la diversidad cultural, la educación rural, el desarrollo regional y las políticas educativas. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, exploratorio-explicativa, basada en análisis bibliográfico y documental, con categorías de análisis definidas a partir de las DCN y de las características regionales. Los resultados indican avances en la incorporación de la diversidad cultural y de las tecnologías educativas, pero revelan vacíos en la educación rural y en la articulación entre currículo, territorio y prácticas formativas, señalando la necesidad de una mayor integración entre las políticas educativas y los contextos locales.

Palabras clave: Formación preparatoria de docentes; planes de estudios; política educacional; programa de formación de docentes.



Introdução

A formação do futuro profissional da Educação é tema central em diversas políticas educacionais, ganhando destaque após a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As DCNs são um instrumento normativo com intenção de organizar e orientar o desenvolvimento dos cursos de licenciatura. No entanto, a adoção dessa normalização pode invisibilizar temáticas regionais que demandam tratamento mais aprofundado.

No Oeste catarinense há características culturais, geográficas e socioeconômicas que influenciam diretamente a formação dos professores, como a presença de comunidades rurais, remanescentes de conflitos históricos, diferentes redes produtivas e desigualdades entre municípios. Essas especificidades mostram que currículos muito padronizados podem não dar conta da realidade local. Por isso, a formação docente precisa considerar conhecimentos do território, propor atividades ligadas ao contexto das escolas e estabelecer vínculos com as comunidades para que o curso se adeque da melhor forma às necessidades da região.

Diante desse cenário, emerge a questão que orienta este estudo: em que medida os ementários dos cursos de Pedagogia das universidades da rede ACADE localizadas no Oeste catarinense dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as demandas locais da região? A pergunta busca verificar o quanto os cursos incorporam conteúdos e experiências que respondem às realidades concretas das escolas e comunidades.

Para enfrentar essa questão, definimos como recorte a Mesorregião do Oeste de Santa Catarina, Brasil, uma vez que, devido à extensão territorial e heterogeneidade interna, a região concentra desafios importantes de alinhamento entre as DCNs e as necessidades locais. Assim, ao focar nesse contexto, pretendemos analisar como as instituições de ensino superior vinculadas à ACADE estruturam seus currículos para cumprir as exigências nacionais sem perder de vista as especificidades do território.



Para tanto, foram selecionadas três instituições da rede ACADEMIA situadas na Mesorregião Oeste, identificadas como Universidade 1, Universidade 2 e Universidade 3. Os nomes das instituições selecionadas foram ocultados por motivos éticos – a fim de cotejar seus ementários com as DCNs e um conjunto de demandas locais que impactam a formação docente nesse contexto.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de desenvolver um olhar crítico sobre o currículo da licenciatura em Pedagogia, uma vez que é por meio dele que se formam os futuros profissionais da área. Entende-se que é necessário superar uma visão reducionista da função do pedagogo, muitas vezes associada apenas ao cuidado, para reafirmar seu papel central na formação integral dos estudantes e na promoção do desenvolvimento social. Além disso, compreender as convergências e divergências entre o que está nas DCNs e o que é proposto nos ementários das instituições permite repensar a adequação da formação inicial às reais necessidades do território catarinense.

Partindo desse princípio, esta pesquisa tem como objetivo geral cotejar o ementário em vigor nos cursos de Pedagogia das universidades da rede ACADEMIA da Mesorregião Oeste Catarinense, com as DCNs, reconhecendo a presença ou ausência de uma identidade regional nos documentos oficiais.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-explicativo, fundamentada em análise bibliográfica e documental, com ênfase comparativa/correlacional. O objetivo é cotejar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com os ementários de três cursos de Pedagogia da rede ACADEMIA localizados no Oeste catarinense, verificando convergências, lacunas e especificidades regionais.

Adotamos uma abordagem qualitativa que, conforme Sanchez (1995), oferece um conjunto amplo de técnicas de investigação adequadas para compreender fenômenos em seus contextos. Neste estudo, optamos pela análise bibliográfica e pela análise documental, pois ambas permitem reunir



e interpretar diferentes tipos de materiais escritos, como livros, artigos, leis, diretrizes e ementários.

A análise bibliográfica consiste na discussão de obras já publicadas, tais como artigos científicos, livros e documentos oficiais. Segundo Gil (2024), trata-se de um estudo construído a partir de material existente, que oferece base teórica para delimitar conceitos e sustentar argumentos de forma consistente. Já a análise documental parte do estudo de materiais que, em geral, não receberam tratamento analítico prévio e foram produzidos sem finalidade acadêmica direta. Nesta pesquisa, isso inclui registros universitários, leis, políticas públicas e ementários dos cursos de Pedagogia que compõem o nosso corpus. Nessa perspectiva, os documentos são entendidos, conforme Phillips (1974, p. 187), como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

A abordagem aqui utilizada é a exploratória, já que possibilita maior aprofundamento e compreensão dos conceitos presentes nas DCNs, permitindo analisar suas implicações na organização dos ementários dos cursos de Pedagogia. Gil (2024) apresenta a definição do método exploratório, enfatizando que sua finalidade é desenvolver, modificar e esclarecer conceitos ou ideias, visando à criação de problemas mais diretos. Tal método apresenta maior flexibilidade em sua metodologia e reitera diretamente o levantamento bibliográfico e documental.

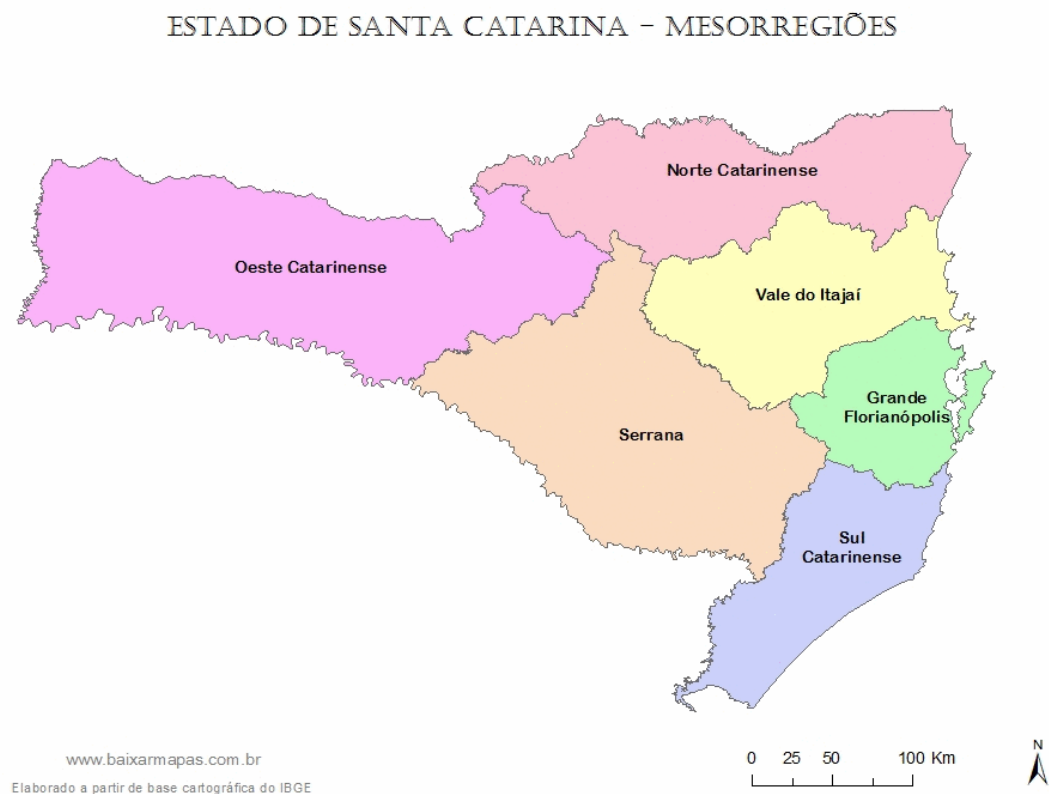
A análise comparativa será realizada por meio da elaboração de categorias de análise, que funcionam como critérios organizadores para a interpretação dos dados. Segundo Bardin (2011), categorizar significa reunir informações ou dados que apresentam características semelhantes sob um mesmo título, de modo a facilitar a organização e a interpretação do conteúdo analisado. A autora explica que a criação de categorias é uma etapa essencial da análise de conteúdo, pois permite agrupar ideias, expressões ou temas que compartilham sentidos próximos.



Utilizamos como parâmetro de escolha das unidades de estudo a Mesorregião Oeste de Santa Catarina. De acordo com o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa mesorregião reúne cerca de 118 municípios e uma população aproximada de 1.358.000 habitantes, configurando-se como a maior em área territorial do estado, com aproximadamente 27.317 km² e densidade demográfica em torno de 44,06 hab./km².

A Figura 1 apresenta como estão dispostas as 6 Mesorregiões do Estado de Santa Catarina, de acordo com o último censo:

Figura 1 – Mesorregiões Geográficas do Estado de Santa Catarina.



Fonte: Mapas [...], (2022).

A Associação Catarinense das Funções Educacionais (ACAFE) é uma sociedade civil sem fins lucrativos. Essa associação agrega unidades educacionais fundadas no Estado de Santa Catarina, por meio de leis municipais e/ou estaduais. Seu objetivo é promover a troca administrativa, científica e técnica entre as instituições participantes, visando à busca por soluções de



problemas comuns na área de pesquisa, ensino, extensão e administração (ACAFE, 2025).

Para o desenvolvimento desse estudo, foram tomadas como base quatorze instituições da rede ACADE, espelhadas pelo território catarinense. Posteriormente, realizou-se a seleção de três delas, localizadas na Mesorregião Oeste. Esse recorte combina viabilidade de acesso às informações com representatividade regional, pois as instituições escolhidas refletem de modo significativo o perfil socioeconômico, cultural e educacional do território analisado.

O contexto regional e a criação de categorias de análise

Esta análise tem como objetivo compreender como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2024) se relacionam com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia de três instituições comunitárias localizadas na Mesorregião Oeste de Santa Catarina. Buscou-se observar de que maneira as orientações nacionais aparecem nesses documentos e como dialogam com as necessidades e características da realidade regional, mostrando o que cada instituição prioriza em sua proposta de formação docente.

Para tal análise, utilizaram-se alguns parâmetros organizados em categorias (Bardin, 2011). As categorias de análise foram definidas a partir de uma leitura inicial sobre as características e desafios do Oeste catarinense, identificadas em estudos regionais e em documentos públicos. Entre esses estudos, destaca-se o intitulado *Cultura e diversidade na formação social do Oeste Catarinense* (Hermes, 2024), que evidencia a pluralidade étnica e cultural da região, além do artigo *Por uma escola territorialmente situada* (Simões, 2022), que discute a importância de uma educação contextualizada nas realidades do campo e das comunidades rurais. No âmbito das políticas públicas, o documento *Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional* (Santa Catarina, 2024)



também contribui ao apontar diretrizes que articulam educação, cultura e desenvolvimento regional. Além dessas referências, a vivência no contexto educacional local foi fundamental para reconhecer elementos recorrentes da região, como a diversidade cultural, a presença de comunidades rurais e os processos de modernização que impactam a formação docente.

A fim de categorizar os itens para formação de uma identidade regional, iniciou-se pela **Educação e diversidade cultural**, dimensão que, segundo Gomes (2023), apresenta um recorte étnico-racial ainda marcado pela exclusão de determinados grupos no contexto educacional brasileiro. A autora observa que, embora de forma gradual, os docentes têm aberto espaço para o debate sobre as questões étnicas e raciais, reconhecendo-as como parte da realidade social e assumindo o compromisso de promover a construção de identidades plurais. Como afirma Gomes (2023, p. 152), “apesar dos avanços, a questão da diversidade cultural é ainda um campo carente de investigação na produção educacional e nas reflexões sobre a formação dos/as professores/as”.

Tal discussão encontra eco nas realidades locais do Oeste catarinense, especialmente em municípios como Caçador, cuja formação histórica — marcada pela migração europeia, pela presença indígena e pela organização de comunidades rurais — reflete uma diversidade cultural que muitas vezes não se expressa plenamente nas políticas e práticas educacionais (Hermes, 2024). O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2024) reforça essa preocupação ao indicar a necessidade de valorizar a diversidade étnico-racial e cultural nas formações docentes, articulando a escola às identidades regionais.

A segunda categoria, **Educação do Campo e comunidades rurais**, evidencia que o currículo brasileiro ainda ignora parte importante da realidade camponesa. Tavares *et al.* (2024) apontam que as escolas do campo e os saberes vividos nessas comunidades raramente são consideradas nos processos formativos, defendendo uma educação humanizada, com consciência de classe e olhar crítico. Segundo os autores, a educação nacional ainda carrega um viés



urbano, o que reforça a necessidade de um compromisso social e político que reconheça o campo, seus sujeitos e suas demandas específicas. Essa discussão se conecta fortemente com o contexto do Oeste catarinense, onde o campo e a agricultura familiar constituem parte essencial da vida econômica e social.

Simões (2022) destacam que a escola situada no território rural assume papel central na preservação das identidades locais e no fortalecimento do vínculo entre comunidade e educação, apontando que uma formação territorialmente situada é condição para um desenvolvimento verdadeiramente inclusivo. Nessa mesma linha, Velten, Deus Sobrinho e Foerste (2025) associam o distanciamento da educação em relação ao campo à estrutura histórica herdada do período colonial, sustentada por um modelo agroexportador e desigual.

Freyre (2004) complementa ao lembrar que os trabalhadores rurais foram a base da economia burguesa e da organização social brasileira. No caso de Caçador e de outras cidades da região Oeste, essa herança ainda se reflete na valorização menor das escolas do campo e na ausência de políticas específicas, o que reforça o papel dos futuros docentes em reconhecer essas desigualdades e transformar o espaço escolar em lugar de afirmação e pertencimento das comunidades rurais.

O terceiro item, **Questões socioeconômicas e desenvolvimento regional**, destaca como a educação pode contribuir para a redução das desigualdades e o fortalecimento dos vínculos entre escola, território e comunidade. Silva, Jesus e Mozzer (2025) apontam que a jornada escolar no Brasil vem se tornando mais articulada, com uma concepção ampliada de educação que ultrapassa o ensino tradicional e busca integrar dimensões sociais, afetivas, cognitivas e culturais.

As autoras associam esse movimento à educação integral, compreendida como uma reorganização pedagógica voltada à formação ativa e contextualizada, que valoriza os vínculos entre o sujeito e o espaço em que vive. Essa perspectiva dialoga com políticas públicas que visam à erradicação da pobreza e à redução das desigualdades sociais (Barcelos e Moll, 2023, p. 19).



A inclusão de referências locais mostra-se igualmente importante: o material didático produzido pela UNIARP sobre a Guerra do Contestado evidencia que os processos históricos de conflito social e econômico na região — como o da ocupação, do trabalho rural e das disputas territoriais — continuam repercutindo nas estruturas escolares, nas oportunidades de formação e na organização comunitária da Mesorregião Oeste de Santa Catarina. Essa relação entre o legado histórico e a organização escolar mostra que o desenvolvimento educacional e regional vai além do que está previsto nas políticas e nas diretrizes. Ele depende de compreender o território em sua realidade concreta, marcada por conflitos, desigualdades e também por potencialidades.

A quarta categoria, **Memória histórica e identidade regional/cultural**, relaciona-se diretamente ao tema anterior, como apontam Silva, Jesus e Mozzer (2025). Trabalhar os conteúdos da BNCC articulados às vivências dos alunos torna o ensino mais significativo, especialmente em regiões como o Oeste catarinense, onde a história local é marcada por processos de colonização, conflitos territoriais e formação de comunidades de imigrantes. Compreender a memória histórica e a identidade regional é essencial para esse processo, pois ambos são fundamentais à dinâmica social e cultural de cada local (Moser e Ferreira, 2024). Esses autores definem a memória coletiva como o conjunto de lembranças compartilhadas por um grupo, que dá sentido à sua identidade social, enquanto a identidade cultural envolve valores, símbolos, tradições e modos de vida.

No contexto regional, essas dimensões se manifestam nas festas comunitárias, nas práticas agrícolas e religiosas e na preservação das línguas e costumes trazidos pelos colonizadores. Moser e Ferreira (2024) também destacam a importância da educação patrimonial como meio de conscientização e preservação desses elementos, algo que pode ser observado em iniciativas locais de valorização da história do Contestado e da cultura dos povos que formaram o território. Nessa mesma linha, Horta (1999 *apud*



IPHAN, 2014) reforça que a educação patrimonial fortalece o sentimento de pertencimento ao ambiente em que o sujeito vive.

Programas como os do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Programa Nacional de Educação Patrimonial (PNEP) servem de referência para projetos regionais que buscam integrar história, cultura e formação docente (IPHAN, 2016) — um desafio que ainda precisa ser incorporado de modo mais efetivo nos currículos das universidades da Mesorregião Oeste catarinense.

Por fim, temos a categoria **Configurações urbanas, tecnológicas e ambientais**. Nessa categoria, reflete-se sobre como a urbanização, o avanço tecnológico e as mudanças ambientais reconfiguram as formas de vida e de aprender no Oeste catarinense. Nunes *et al.* (2024) afirmam que a dimensão ambiental da educação vem ganhando destaque devido à crescente preocupação com a preservação dos recursos naturais e com as consequências da sua exploração desordenada, o que exige práticas pedagógicas mais críticas e participativas. Os autores defendem o uso de metodologias ativas, como a gamificação e os jogos interativos, para aproximar os estudantes da temática da sustentabilidade, mas alertam que o acesso desigual às tecnologias e a falta de infraestrutura escolar ainda representam desafios significativos para os docentes, especialmente nas regiões mais afastadas dos centros urbanos.

Do ponto de vista histórico, Von Dentz e Lemos (2023) explicam que o desenvolvimento do Oeste catarinense esteve inicialmente ligado à agricultura e à fixação dos colonos vindos do Rio Grande do Sul, o que deu origem às primeiras vilas da região. Com o tempo, a produção de suínos e o comércio local impulsionaram o crescimento econômico, consolidando o território como uma colônia de venda (Goularti Filho, 2016). Antes desse avanço, a exploração de madeira e erva-mate já havia gerado o capital inicial dos produtores (Von Dentz; Lemos, 2023).

Von Dentz e Lemos (2023) destacam que, entre as décadas de 1960 e 1970, a instalação das agroindústrias transformou antigos complexos rurais em



complexos urbanos, levando cidades como Chapecó, Concórdia e Xanxerê a se tornarem polos econômicos e populacionais. Esse processo de modernização produtiva trouxe consigo contradições ambientais e sociais que hoje se refletem nas escolas: enquanto o território se industrializou e urbanizou, parte significativa da população ainda vive entre o rural e o urbano, o que demanda dos cursos de Pedagogia uma formação sensível às múltiplas realidades territoriais. Outro aspecto relevante é a emancipação tardia dos municípios do Oeste, ocorrida apenas entre as décadas de 1920 e 1990, o que ajuda a compreender o ritmo de urbanização e o processo ainda em consolidação de desenvolvimento educacional, tecnológico e ambiental na região.

O Quadro 1 apresenta as categorias criadas e as dimensões que cada uma delas investiga.

Quadro 1 – Categorias de análise.

Categoria	Dimensão analítica investigada
Educação e diversidade cultural	Inserção da diversidade como princípio estruturante da formação docente
Educação do Campo	Articulação entre currículo e territorialidade rural
Desenvolvimento regional	Relação entre formação docente e contexto socioeconômico
Memória histórica	Valorização da identidade e do patrimônio cultural regional
Configurações urbanas, tecnológicas e ambientais	Integração das transformações contemporâneas e dos desafios territoriais à formação docente

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

As categorias analíticas foram construídas a partir da articulação entre os referenciais teóricos sobre formação docente, currículo e território, os dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e as características históricas, culturais, sociais, econômicas e ambientais do Oeste catarinense. Desse modo, não constituem apenas agrupamentos temáticos, mas dimensões analíticas que possibilitam examinar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos incorporam as especificidades regionais na formação inicial de



professores. Assim, as categorias orientam tanto a sistematização da análise documental quanto a interpretação das convergências e dos distanciamentos entre as orientações nacionais e o contexto regional.

Análise comparativa

A partir das cinco categorias apresentadas, realizou-se o cotejo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2024) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de três instituições comunitárias da rede ACAFE situadas na Mesorregião Oeste de Santa Catarina. A leitura comparativa buscou identificar convergências e divergências explícitas entre os documentos, além dos silêncios, ênfases e traduções locais das orientações nacionais.

A busca nos documentos institucionais se deu a partir das seguintes indagações: há disciplinas específicas sobre diversidade, história e cultura indígena/local? Há práticas de estágio em escolas rurais e disciplinas sobre a Educação do Campo? Há disciplinas ou projetos que discutam economia regional, agroindústria e desenvolvimento territorial? Há referências ao Contestado, história local ou movimentos sociais? Há disciplinas de tecnologia, tendo em vista o crescimento industrial local? Há indícios de formação para a educação ambiental com ênfase na região?

Para categorizar as três instituições analisadas, adotaram-se os seguintes parâmetros: atende – citações diretas e/ou detalhadas sobre o tema proposto na DCN; atende parcialmente – citações breves e/ou indiretas nos documentos oficiais e não atende – nenhuma citação e/ou comentário que atenda a DCN em questão. Esses indicadores foram utilizados no campo “Evidências” do Quadro 2, o que permite avaliar o grau de aderência entre a Diretriz Curricular Nacional (2024) e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, conforme as cinco categorias de análise previamente definidas.



Quadro 2 – Resultados da análise documental.

Categorias das demandas regionais	Resultados			
	DCNs	Universidade 1	Universidade 2	Universidade 3
Educação e diversidade cultural	As DCNs destacam a valorização da diversidade cultural, étnico-racial e indígena.	Atende Disciplina nomeada como: Cultura, Cidadania e Ética – 70h	Atende Disciplina nomeada como: Ética, Cultura e Contemporaneidade e Antropologia da Educação – 72h	Atende Parcialmente As disciplinas História da Educação, Sociologia da Educação e Direitos Humanos e Cidadania tratam de contextos históricos, culturais e da valorização da diversidade; porém, não há menção explícita a educação indígena ou étnico-racial.
Educação do Campo e comunidades rurais	As DCNs preveem a consideração das especificidades do campo, populações tradicionais e educação em territórios rurais.	Atende Disciplina nomeada como: Educação e Territórios Educativos – 70h	Não Atende Não localizado nenhuma citação direta ou indireta sobre o tema	Não Atende Não há disciplina específica sobre Educação do Campo
Questões socioeconômicas e desenvolvimento regional	DCNs abordam a articulação entre formação docente e demandas sociais, econômicas e produtivas locais.	Atende Parcialmente Disciplina nomeada como: Desenvolvimento Regional – 70h	Atende Parcialmente Disciplina nomeada Empreendedorismo e Inovação – 72h embora sem foco regional explícito.	Atende Parcialmente As disciplinas Sociologia da Educação, Políticas Educacionais e Curriculares podem tratar de questões socioeconômicas, no entanto, não foi identificado foco regional.

(Continua)



(Continuação)

Categorias das demandas regionais	Resultados			
	DCNs	Universidade 1	Universidade 2	Universidade 3
Memória histórica e identidade regional/cultural	As DCNs valorizam a construção da identidade nacional/ regional e a história social e cultural do país.	Atende Parcialmente Disciplinas como Educação e Territórios Educativos (70h) e Relações Sociais e Processos Educacionais (70h)	Atende Parcialmente Disciplina nomeada como: História e Política da Educação – 72h, no entanto não há indícios de foco local	Atende Parcialmente Trabalha a manutenção histórica através de projetos de extensão, como: Programa de Experiências do Brincar tradicional na região
Configurações urbanas, tecnológicas e ambientais	As DCNs mencionam a integração das tecnologias digitais, sustentabilidade e educação ambiental.	Atende Parcialmente A disciplina Desenvolvimento Regional aborda sustentabilidade, planejamento urbano e impactos socioambientais; e Tecnologias e Aprendizagem integra recursos digitais e inovação educativa no contexto regional.	Atende Parcialmente Disciplina nomeada como: Didática e Inovação Pedagógica – 72h	Atende Parcialmente As disciplinas Tecnologias Educacionais I e II e Responsabilidade Socioambiental

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Antes da análise individual de cada categoria, a leitura integrada dos resultados permite identificar tendências comuns entre os currículos analisados. Observa-se que as três instituições apresentam maior convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais nas categorias relacionadas à diversidade cultural e às tecnologias educacionais, demonstrando o esforço das instituições em incorporar temas amplamente consolidados nas políticas de formação docente. Em contrapartida, as categorias Educação do Campo, Memória Histórica e Identidade Regional e Questões Socioeconômicas e Desenvolvimento Regional apresentam níveis predominantemente parciais de atendimento ou



mesmo ausência de componentes curriculares específicos, indicando menor articulação entre as orientações nacionais e as especificidades do território Oeste catarinense.

Embora os Projetos Pedagógicos dos Cursos demonstrem aderência às DCNs, essa aproximação ocorre prioritariamente nos aspectos de abrangência nacional, enquanto os elementos relacionados à contextualização regional ainda aparecem de forma limitada ou transversal. Em outras palavras, verifica-se que a conformidade normativa não necessariamente resulta na incorporação das características históricas, sociais, econômicas e culturais do território aos currículos de formação inicial de professores.

Sob essa perspectiva, os resultados sugerem que o principal desafio não consiste na adequação formal às Diretrizes Curriculares Nacionais, mas na capacidade das instituições de traduzirem essas orientações em propostas curriculares sensíveis às demandas locais. Assim, as diferenças observadas entre os PPCs refletem distintas formas de compreender a relação entre formação docente, currículo e território, reforçando a importância de considerar a identidade regional como elemento estruturante da organização curricular.

A partir desse panorama geral, procede-se à análise individual de cada categoria, buscando compreender como as Diretrizes Curriculares Nacionais se materializam nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e quais convergências e divergências emergem em relação às demandas regionais.

No que se refere à categoria Educação e diversidade cultural, as DCNs estabelecem os seguintes dispositivos:

IX - A consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras;

X - O compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2024, p. 4-6).



As universidades 1, 2 e 3 apresentaram consonância com o estabelecido pela DCN no quesito de **Educação e diversidade cultural**. Todas demonstraram, em seus documentos, a preocupação e o compromisso com a valorização, respeito e inclusão de temáticas relacionadas a relações étnico raciais, culturais e diversidade.

A Universidade 1 representa essa categoria através de uma disciplina, denominada ‘Cultura, Cidadania e Ética’ (70h), que propõe reflexões sobre diversidade, direitos humanos e convivência democrática. Já a instituição 2 atende-a através de duas unidades curriculares, sendo elas: ‘Ética, Cultura e Contemporaneidade e Antropologia da Educação’ (72h). Essas ementas abordam as relações entre o ser humano, a cultura e a sociedade através de um aspecto de identidade, diversidade e desigualdade social.

Já na Universidade 3 a aderência é parcial: as disciplinas ‘História da Educação, Sociologia da Educação e Direitos Humanos e Cidadania’ tratam de contextos históricos e culturais e da valorização da diversidade, mas não apresentam referência explícita à educação indígena, étnico-racial ou às relações decoloniais.

De modo geral, observa-se um movimento institucional de reconhecimento da diversidade cultural, ainda que com distintos graus de aprofundamento. Essa tendência confirma o que aponta Gomes (2023) ao destacar que o compromisso educacional e social com a diversidade tem se fortalecido, mas ainda exige ampliação de enfoques sobre as relações étnico-raciais e os saberes dos povos tradicionais.

Embora as três instituições demonstrem preocupação em incorporar conteúdos relacionados à diversidade cultural, observa-se que essa incorporação ocorre em diferentes níveis de institucionalização curricular. Enquanto duas universidades optam por componentes curriculares específicos, a terceira aborda a temática de forma transversal, o que pode reduzir sua visibilidade e intencionalidade formativa. Esse resultado demonstra que a presença das diretrizes nacionais nos currículos não garante uniformidade na



sua tradução pedagógica, revelando diferentes concepções acerca do papel da diversidade na formação inicial de professores. Nessa perspectiva, os achados corroboram Gomes (2023), ao indicar que, apesar dos avanços nas políticas educacionais, a consolidação de uma formação efetivamente comprometida com a diversidade ainda constitui um desafio para os cursos de licenciatura.

A segunda categoria, Educação do Campo e comunidades rurais, fundamenta-se nos seguintes dispositivos previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 8º Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica para a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar do Campo e a Educação Escolar Quilombola serão ministrados com base nas seguintes diretrizes:

II - A formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola deverá considerar a diversidade étnico cultural de cada comunidade (Brasil, 2024, p. 7).

Entre as categorias avaliadas, **Educação do Campo e comunidades rurais** mostrou-se a mais frágil. Apenas a Universidade 1 apresenta um componente que tangencia a temática, enquanto as Universidades 2 e 3 não evidenciam disciplinas ou abordagens consolidadas sobre as especificidades do campo, populações tradicionais ou contextos rurais. Essa ausência reforça o predomínio de uma perspectiva formativa centrada em contextos urbanos, o que evidencia a necessidade de maior alinhamento institucional às diretrizes das DCNs quanto à valorização dos territórios e saberes do campo.

A Educação do Campo permanece como uma dimensão pouco incorporada nos currículos analisados, mesmo em uma região cuja organização econômica e social mantém forte vínculo com a agricultura familiar e com os territórios rurais. Essa ausência revela um distanciamento entre a formação docente e as especificidades territoriais do Oeste catarinense, reforçando a permanência de currículos orientados predominantemente por referenciais urbanos. Tal constatação confirma as análises de Simões (2022) e Tavares *et al.* (2024), que



defendem uma formação territorialmente situada como condição para que futuros professores compreendam as diferentes realidades educacionais e atuem de forma contextualizada junto às comunidades do campo.

Na terceira categoria, Questões socioeconômicas e desenvolvimento regional, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem os seguintes princípios:

- VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza;
- IV - Reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas (Brasil, 2024, p. 4-8).

Nesta análise, tivemos uma igualdade entre as instituições 1 e 3, sendo que ambas atenderam explicitamente essas temáticas em suas matrizes curriculares por meio da abordagem de desigualdades regionais, políticas públicas e os impactos do ser humano no meio urbano e no meio ambiente. Na primeira instituição, temos a disciplina de Desenvolvimento Regional e na terceira temos suas ações direcionadas para políticas que reforcem ideal vinculado com o desenvolvimento social local.

A Instituição 2 apresenta a matéria do Estágio Supervisionado como alternativa para inserção do profissional no meio, apresentando uma sensibilização com os contextos históricos, sociais e culturais, porém não apresentou componentes específicos que trabalhem o desenvolvimento regional e/ou políticas regionais, o que ocasionou na categorização de atendeu parcialmente.

De modo geral, os achados revelam um certo avanço no tratamento das dimensões sociais e econômicas, mas ainda há fragilidade na vinculação territorial entre formação docente e desenvolvimento regional, o que limita a efetivação do princípio das DCNs de integração com as realidades locais.



Corroborando Silva, Jesus e Mozzer (2024), evidencia-se a necessidade de um currículo com intencionalidade formativa mais ativa, capaz de articular múltiplas metodologias e contextos, de modo que o desenvolvimento educacional dialogue com as dinâmicas sociais e produtivas do território. Nessa direção, Passos e Giroto (2025) reforça que as desigualdades socioespaciais impactam diretamente o acesso e a permanência escolar, o que exige que os PPCs incorporem estratégias voltadas ao desenvolvimento regional como parte integrante da formação docente.

As instituições analisadas reconhecem parcialmente a importância das relações entre educação e desenvolvimento regional, porém ainda tratam essa dimensão de forma periférica em seus currículos. Esse resultado sugere que a formação inicial permanece centrada em referenciais generalistas, limitando as possibilidades de compreensão das dinâmicas econômicas, sociais e produtivas que caracterizam o Oeste catarinense. Embora as DCNs enfatizem a necessidade de considerar os contextos em que os futuros docentes atuarão, os PPCs ainda apresentam dificuldades para transformar essa orientação em componentes curriculares que promovam efetiva articulação entre formação docente, território e desenvolvimento regional.

Na quarta categoria, Memória histórica e identidade regional, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem os seguintes princípios:

- X - estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito: a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras; e
- VII - analisem a instituição de Educação Básica em seu contexto territorial, incentivando a realização de ações coordenadas entre a IES e a sociedade local (Brasil, 2024, p. 8-12).



Nessa categoria, observa-se atendimento parcial entre as instituições, com diferentes níveis de aprofundamento quanto à valorização da memória histórica e da identidade regional e cultural. Ainda que o tema esteja presente nas três instituições, percebe-se ênfase maior na historicidade geral da educação do que na construção de identidades regionais específicas, o que indica potencial de fortalecimento dessa dimensão nos PPCs, conforme a orientação das DCNs. De acordo com Moser e Ferreira (2024), a memória histórica e a identidade regional estão interligadas, tornando-se indispensáveis para dinâmica social. Ao analisar as Instituições, podemos perceber lacunas nesse tratamento da memória histórica, o que pode acarretar problemas futuros para sua manutenção.

A memória histórica regional ainda ocupa posição secundária nos currículos analisados, sendo frequentemente abordada de maneira indireta ou vinculada a conteúdos históricos gerais. Essa configuração reduz o potencial da formação docente para fortalecer processos de pertencimento e valorização das identidades locais, especialmente em uma região marcada por acontecimentos históricos relevantes, como a Guerra do Contestado e os processos de colonização. Conforme discutem Moser e Ferreira (2024), a construção da identidade cultural depende da valorização da memória coletiva, o que reforça a necessidade de ampliar sua presença na formação inicial de professores.

A quinta categoria, Configurações urbanas, tecnológicas e ambientais, fundamenta-se nos seguintes dispositivos previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; e VI - o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação



da formação cultural dos professores e licenciandos (Brasil, 2024, p. 4-5).

Observa-se, nessa categoria, um atendimento parcial nas três instituições, ainda que todas apresentem esforços para integrar as dimensões urbanas, tecnológicas e ambientais aos seus currículos. Em conjunto, as três instituições avançam na inserção das tecnologias digitais e na discussão da sustentabilidade, mas ainda carecem de uma abordagem integrada que relacione educação, território e meio ambiente, conforme orientam as DCNs. Nunes *et al.* (2024) apresenta a importância de trazer metodologias ativas mais eficazes, através de plataformas digitais, por exemplo, o que podemos perceber nas primeiras instituições, uma vez que demonstram diretamente uma preocupação com o ensino de metodologias diversas, fato não percebido na terceira instituição.

As análises revelam que as instituições apresentam avanços desiguais na implementação das diretrizes das DCNs. Há forte aderência na valorização da diversidade cultural e maior fragilidade na Educação do Campo, indicando persistência de uma formação centrada em contextos urbanos. As dimensões socioeconômica, histórica e tecnológica aparecem em consolidação parcial, com potencial de integração mais efetiva entre currículo, território e sustentabilidade. De modo geral, constata-se o compromisso com a formação inclusiva e democrática, embora ainda sejam necessários ajustes para alinhar plenamente os PPCs e as ementas às DCNs e às realidades locais e regionais.

As tecnologias educacionais têm sido incorporadas de forma mais consistente do que as discussões ambientais articuladas ao território. Embora as instituições reconheçam a importância das competências digitais e da sustentabilidade, observa-se que tais dimensões ainda aparecem dissociadas das características socioambientais do Oeste catarinense. Essa constatação indica que o desafio atual não consiste apenas em inserir conteúdos tecnológicos ou ambientais nos currículos, mas em promover sua integração com os problemas concretos vivenciados pelas comunidades locais, fortalecendo uma



formação docente comprometida com o desenvolvimento sustentável e com as especificidades regionais.

Considerações finais

O levantamento das universidades da rede ACADE que ofertam o curso de Pedagogia na Mesorregião Oeste de Santa Catarina possibilitou mapear e caracterizar seus ementários, criando as bases para o cotejamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as demandas regionais. A análise comparativa revelou pontos de convergência e de fragilidade entre as instituições, evidenciando como cada uma incorpora os princípios de diversidade, equidade e desenvolvimento local previstos nas DCNs.

Os resultados indicam a possibilidade de atualização dos ementários, especialmente no que se refere à inclusão da Educação do Campo, à valorização da memória histórica regional, à articulação entre tecnologias educacionais e sustentabilidade e à aproximação entre formação docente e desenvolvimento regional. Como base reflexiva e sugestões, propõe-se um plano de atualização do ementário em quatro frentes: criação de uma disciplina obrigatória de Educação do Campo com estágios em escolas rurais; inclusão de um eixo regional que integre memória histórica local e Contestado, em projetos de extensão; articulação de Tecnologias Educacionais com sustentabilidade e problemas ambientais diretamente ligados ao território; e conectar formação docente a arranjos produtivos e políticas públicas regionais. A análise feita neste trabalho oferece as bases para essas mudanças, apontando onde há força e onde faltam ajustes.

Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atualmente em vigor foram publicadas em 2024. Assim, as primeiras turmas dos cursos de Pedagogia dessas instituições passaram a ser formadas conforme a nova matriz curricular apenas em 2025, o que suscita alguns questionamentos, tais como: Pedagogia todas as demandas das ementas analisadas atualmente



foram cumpridas? Houve alguma alteração significativa do que estava proposto inicialmente para o que foi colocado em prática?

Apesar das contribuições deste estudo, algumas questões permanecem abertas, especialmente quanto à implementação efetiva das diretrizes nos currículos em funcionamento. Ainda assim, o cotejamento entre os ementários analisados e as DCNs apresentou resultados relevantes, evidenciando avanços no reconhecimento das demandas locais e na incorporação de perspectivas mais críticas na formação docente.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui para o campo da formação inicial de professores ao propor uma análise da articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e as especificidades territoriais do Oeste catarinense, demonstrando que a conformidade formal aos dispositivos normativos não assegura, por si só, a incorporação das características históricas, culturais, sociais, econômicas e ambientais da região nos currículos de Pedagogia. Além disso, ao estruturar a análise em categorias fundamentadas na relação entre currículo, território e formação docente, o estudo oferece um referencial analítico que pode subsidiar investigações semelhantes em outras regiões do país.

No âmbito das políticas curriculares, os resultados indicam a necessidade de fortalecer processos de revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de modo a promover maior integração entre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e as demandas dos contextos locais. Nessa perspectiva, a valorização das especificidades regionais não deve ser compreendida como elemento complementar ao currículo, mas como dimensão constitutiva da formação docente, favorecendo a preparação de profissionais capazes de atuar de forma crítica, contextualizada e comprometida com os desafios educacionais dos territórios em que estão inseridos.

Pode-se afirmar que o objetivo proposto foi atingido ao constatar algumas lacunas a serem verificadas em estudos futuros, podendo ser uma revisão mais aprofundada destes ementários, considerando que ambos estão em vigor



somente há um ano e ainda estão em construção, de maneira gradual. Assim, o estudo contribui para o debate sobre a formação inicial de professores ao destacar a importância de currículos sensíveis às especificidades territoriais, reforçando a necessidade de maior articulação entre políticas educacionais nacionais e realidades regionais.

Referências

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais. **Comunitárias**. Florianópolis. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/#comunitarias>. Acesso em: 01 out. 2025.

BARCELOS, Ana Carolina; MOLL, Jaqueline. Formação Integral, Territórios Educativos e Bem Viver. In: RODRIGUES, Jeferson Goularte; MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral**: múltiplos olhares. Brasília: MEC, 2023. p. 13-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 14 out. 2025.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. Número especial, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/43219>. Acesso em: 21 set. 2025.

GOULARTI FILHO, A. **A formação econômica de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2016.



HERMES; Silvana Vieda. Cultura e diversidade na formação social do Oeste catarinense. **Revista História & Diversidade**, Chapecó, v. 10, n. 1, p. 45-62, 2024. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/HD/article/view/19999>. Acesso em: 15 set. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/22827-censo-demografico2022.html?=&t=resultados>. Acesso em: 20 set 2025.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016. **Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

MAPA de Santa Catarina – mesorregiões. 2022. Disponível em: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-santa-catarina-mesorregioes/>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOSER, Giancarlo; FERREIRA, Giovana Callado. Por uma Pedagogia da Memória Coletiva: Educação Patrimonial para a Preservação da Identidade e Cultura. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. e249340, 2024. DOI: 10.52641/cadcajv9i3.369. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/369>. Acesso em: 23 set. 2025.

NUNES, Wanderlei Batista; PEREIRA, Leonardo Gonçalves; MILLI, Claudio Giovane Prando; DE SOUZA, Átila; PASSOS, Guilherme Martins; BRITO, Rosana Sara da Silva; MOTA, Maria Helena Abreu Pedrosa; BARBOSA, Leonardo Martins. Educação ambiental na era digital: promovendo a sustentabilidade por meio da tecnologia e da inovação. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 43, p. 7761-7775, 2024. DOI: 10.56238/levv15n43-010. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/1917>. Acesso em: 22 set. 2025.



PASSOS, Felipe Garcia; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Desigualdade socioespacial de acesso e conclusão do Ensino Médio e a oferta de programas alternativos nas áreas rurais do Pará entre 2000 e 2020. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 127, p. 1-24, e0254907, abr./jun. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JgLV4B87cT3KPcGz6zD9XXp/?format=html>(=pt. Acesso em: 6 out. 2025.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1974.

SANCHEZ, Miguel. **Metodologia científica**: um guia para a elaboração de trabalhos. São Paulo: Saraiva, 1995.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**: Fundamentação legal e histórico dos planos e análise situacional. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/PEE-SC-Fundamentacao-Legal-Historico-dos-Planos-e-Analise-Situacional-1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

SILVA, Maria de Fátima de Oliveira e; JESUS, Edna Maria de; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. Fundamentos da educação integral e desenvolvimento regional: articulações teóricas. **Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. e8044, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-132. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8044>. Acesso em: 21 set. 2025.

SIMÕES, Willian. Por uma escola territorialmente situada: contribuições geográficas em uma experiência extensionista de Educação do Campo no Oeste de Santa Catarina. **Revista de Geografia (UFSM)**, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 210-227, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/53271/pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

TAVARES, Marcelo Bagata; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALABARADO, Edilson da Costa; BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo na formação de licenciandos(as) de Pedagogia: possibilidades, desafios e contradições. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. e6745114, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6745. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6745>. Acesso em: 21 set. 2025.



VELTEN, Alessandra Reinholz; DEUS SOBRINHO, Eliana de; FOERSTE, Erineu. Educação do campo: cultivando saberes e fortalecendo comunidades camponesas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 62-72, 2025. DOI: 10.14393/REP-2024-73278. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/73278>. Acesso em: 21 set. 2025.

VON DENTZ, Eduardo; LEMOS, João Henrique Zöehler. Dinâmica geoeconômica e a rede de pequenas cidades no Oeste Catarinense. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, 2023. DOI: 10.17058/redes.v28i1.18399. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/redes/article/view/18399>. Acesso em: 22 out. 2025.



Como citar

MARTINS, Ricardo Tavares Camargo; GRÜTZMANN, Lidiane Fatima; MAZZURANA, Elis Regina; PRIGOL, Edna Liz. A formação do pedagogo no Oeste Catarinense: convergências e divergências entre DCNs e ementários. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-30, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54990>.

Submetido em: 8 de abril de 2026

Aceito em: 10 de agosto de 2026

Publicado em: 23 de setembro de 2026



CRedit

Reconhecimentos	Não se aplica
Financiamento	Não se aplica
Conflicto de intereses	Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores	MARTINS, R. T. C.; declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia e redação – rascunho original. GRÜTZMANN, L. F.; declara ter realizado supervisão, metodologia, validação e redação – revisão e edição. MAZZURANA, E. R.; declara ter realizado validação e redação – revisão e edição PRIGOL, E. L. declara ter realizado validação e redação – revisão e edição.

Equipe Editorial

Editora de seção:	Luiz Gustavo Tiroli
Membro da equipe de produção:	Helen Michele Torrecillas
Assistente de editoração:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Layout e diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

