

## La formación de educadores en el oeste de Santa Catarina: convergencias y divergencias entre las Directrices Curriculares Nacionales y los programas de estudio<sup>I</sup>

Ricardo Tavares Camargo Martins <sup>I</sup>  

Lidiane Fatima Grützmänn <sup>II</sup>  

Elis Regina Mazzurana <sup>III</sup>  

Edna Liz Prigol <sup>IV</sup>  

### 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.

- <sup>I.</sup> Especialista en Gestión Educativa: Dirección, Coordinación y Supervisión, y en Docencia en la Educación Primaria por Líbano Educacional Ltda., Faculdade Líbano, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: nawy9836@gmail.com
- <sup>II.</sup> Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo (USP). Profesora permanente de la Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: lidiane.fatima@uniarp.edu.br
- <sup>III.</sup> Magíster en Producción Vegetal por la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil. Doctoranda en Educación Básica por la Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, campus Caçador. Profesora de Educación Superior en la Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: elis.regina@uniarp.edu.br
- <sup>IV.</sup> Doctora en Educación por la Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Profesora de la 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.



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

### **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.



## Introducción

La formación del futuro profesional de la Educación es un tema central en diversas políticas educativas, ganando destaque tras la consolidación de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN). Las DCN son un instrumento normativo con la intención de organizar y orientar el desarrollo de las carreras de licenciatura. Sin embargo, la adopción de esta normalización puede invisibilizar temáticas regionales que demandan un tratamiento más profundo.

En el Oeste catarinense existen características culturales, geográficas y socioeconómicas que influyen directamente en la formación de los profesores, como la presencia de comunidades rurales, remanentes de conflictos históricos, diferentes redes productivas y desigualdades entre municipios. Estas especificidades muestran que los currículos altamente estandarizados pueden no responder a la realidad local. Por ello, la formación docente necesita considerar los conocimientos del territorio, proponer actividades vinculadas al contexto de las escuelas y establecer vínculos con las comunidades para que la carrera se adecue de la mejor manera a las necesidades de la región.

Ante este escenario, emerge la cuestión que orienta este estudio: ¿en qué medida los programas analíticos (*ementários*) de las carreras de Pedagogía de las universidades de la red ACADEMICAS ubicadas en el Oeste catarinense dialogan con las Directrices Curriculares Nacionales y con las demandas locales de la región? La pregunta busca verificar en qué medida las carreras incorporan contenidos y experiencias que responden a las realidades concretas de las escuelas y comunidades.

Para responder a esta pregunta, definimos como delimitación la Mesorregión del Oeste de Santa Catarina, Brasil, dado que, debido a su extensión territorial y heterogeneidad interna, la región concentra desafíos importantes de alineación entre las DCN y las necesidades locales. Así, al enfocarse en este contexto, se pretende analizar cómo las instituciones de educación superior



vinculadas a la ACAFE estructuran sus currículos para cumplir con las exigencias nacionales sin perder de vista las especificidades del territorio.

Para ello, se seleccionaron tres instituciones de la red ACAFE situadas en la Mesorregión Oeste, identificadas como Universidad 1, Universidad 2 y Universidad 3. Los nombres de las instituciones seleccionadas fueron ocultados por motivos éticos —con el fin de cotejar sus programas analíticos (*\*ementários\**) con las DCN y un conjunto de demandas locales que impactan la formación docente en este contexto.

Esta investigación se justifica por la necesidad de desarrollar una mirada crítica sobre el currículo de la licenciatura en Pedagogía, dado que es a través de este que se forman los futuros profesionales del área. Se entiende que es necesario superar una visión reduccionista de la función del pedagogo, muchas veces asociada únicamente al cuidado, para reafirmar su papel central en la formación integral de los estudiantes y en la promoción del desarrollo social. Asimismo, comprender las convergencias y divergencias entre lo establecido en las DCN y lo propuesto en los programas analíticos (*ementários*) de las instituciones permite repensar la adecuación de la formación inicial a las reales necesidades del territorio catarinense.

Partiendo de este principio, esta investigación tiene como objetivo general cotejar el programa analítico (*\*ementário\**) vigente en las carreras de Pedagogía de las universidades de la red ACAFE de la Mesorregión Oeste Catarinense con las DCN, reconociendo la presencia o ausencia de una identidad regional en los documentos oficiales.

## Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-explicativo, fundamentada en análisis bibliográfico y documental, con énfasis comparativo/correlacional. El objetivo es cotejar las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) con los programas analíticos (*ementários*) de tres carreras



de Pedagogía de la red ACAFE localizados en el Oeste catarinense, verificando convergencias, lagunas y especificidades regionales.

Adoptamos un enfoque cualitativo que, conforme con Sanchez (1995), ofrece un conjunto amplio de técnicas de investigación adecuadas para comprender fenómenos en sus contextos. En este estudio, optamos por el análisis bibliográfico y por el análisis documental, pues ambos permiten reunir e interpretar diferentes tipos de materiales escritos, como libros, artículos, leyes, directrices y programas analíticos (*ementários*).

El análisis bibliográfico consiste en la discusión de obras ya publicadas, tales como artículos científicos, libros y documentos oficiales. Según Gil (2024), se trata de un estudio construido a partir de material existente, el cual ofrece una base teórica para delimitar conceptos y sustentar argumentos de manera consistente. Por su parte, el análisis documental parte del estudio de materiales que, en general, no han recibido un tratamiento analítico previo y fueron producidos sin una finalidad académica directa. En esta investigación, esto incluye registros universitarios, leyes, políticas públicas y programas analíticos (*ementários*) de las carreras de Pedagogía que integran nuestro *corpus*. Desde esta perspectiva, los documentos son entendidos, conforme con Phillips (1974, p. 187), como “cualesquiera materiales escritos que puedan ser usados como fuente de información sobre el comportamiento humano”.

El enfoque utilizado aquí es el exploratorio, ya que posibilita una mayor profundización y comprensión de los conceptos presentes en las DCN, permitiendo analizar sus implicaciones en la organización de los programas analíticos (*ementários*) de las carreras de Pedagogía. Gil (2024) presenta la definición del método exploratorio, enfatizando que su finalidad es desarrollar, modificar y aclarar conceptos o ideas, orientándose a la formulación de problemas más directos. Dicho método presenta una mayor flexibilidad en su metodología y ratifica directamente el levantamiento bibliográfico y documental.



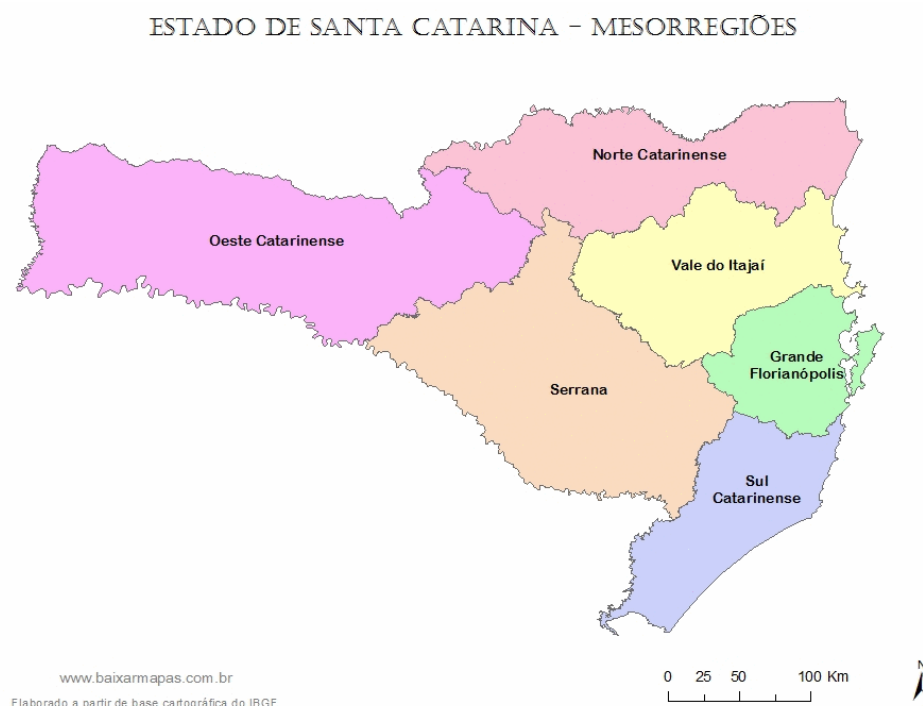
El análisis comparativo se realizará mediante la elaboración de categorías de análisis, que funcionan como criterios organizadores para la interpretación de los datos. Según Bardin (2011), categorizar significa reunir información o datos que presentan características semejantes bajo un mismo título, de modo que se facilite la organización y la interpretación del contenido analizado. La autora explica que la creación de categorías es una etapa esencial del análisis de contenido, pues permite agrupar ideas, expresiones o temas que comparten sentidos próximos.

Utilizamos como parámetro de elección de las unidades de estudio la Mesorregión Oeste de Santa Catarina. De acuerdo con el Censo 2022 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), esta mesorregión reúne cerca de 118 municipios y una población aproximada de 1.358.000 habitantes, configurándose como la mayor en área territorial del estado, con aproximadamente 27.317 km<sup>2</sup> y una densidad demográfica en torno a 44,06 hab./km<sup>2</sup>.

La Figura 1 presenta cómo están dispuestas las 6 mesorregiones del Estado de Santa Catarina, de acuerdo con el último censo:



**Figura 1** – Mesorregiões Geográficas del Estado de Santa Catarina.



**Fuente:** Mapas [...], (2022).

La Asociación Catarinense de las Fundaciones Educativas (ACAFE) es una sociedad civil sin fines de lucro. Esta asociación agrupa instituciones educativas fundadas en el Estado de Santa Catarina mediante leyes municipales y/o estatales. Su objetivo es promover el intercambio administrativo, científico y técnico entre las instituciones participantes, con miras a la búsqueda de soluciones a problemas comunes en las áreas de investigación, docencia, extensión y administración (ACAFE, 2025).

Para el desarrollo de este estudio, se tomaron como base catorce instituciones de la red ACADE, distribuidas a lo largo del territorio catarinense. Posteriormente, se realizó la selección de tres de ellas, localizadas en la Mesorregión Oeste. Este recorte combina la viabilidad de acceso a la información con la representatividad regional, puesto que las instituciones elegidas reflejan de modo significativo el perfil socioeconómico, cultural y educativo del territorio analizado.



## El contexto regional y la creación de categorías de análisis

Este análisis tiene como objetivo comprender cómo las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores (Brasil, 2024) se relacionan con los Proyectos Pedagógicos de las Carreras (PPC) de Pedagogía de tres instituciones comunitarias localizadas en la Mesorregión Oeste de Santa Catarina. Se buscó observar de qué manera las orientaciones nacionales se plasman en estos documentos y cómo dialogan con las necesidades y características de la realidad regional, evidenciando aquello que cada institución prioriza en su propuesta de formación docente.

Para dicho análisis, se utilizaron algunos parámetros organizados en categorías (Bardin, 2011). Las categorías de análisis fueron definidas a partir de una lectura inicial sobre las características y desafíos del Oeste catarinense, identificadas en estudios regionales y en documentos públicos. Entre estos estudios, destaca el titulado *Cultura e diversidade na formação social do Oeste Catarinense* (Hermes, 2024), que evidencia la pluralidad étnica y cultural de la región, además del artículo *Por uma escola territorialmente situada* (Simões, 2022), que discute la importancia de una educación contextualizada en las realidades del campo y de las comunidades rurales. En el ámbito de las políticas públicas, el documento *\*Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional\** (Santa Catarina, 2024) también contribuye al señalar directrices que articulan educación, cultura y desarrollo regional. Además de estas referencias, la vivencia en el contexto educativo local fue fundamental para reconocer elementos recurrentes de la región, como la diversidad cultural, la presencia de comunidades rurales y los procesos de modernización que impactan la formación docente.

Con el fin de categorizar los ítems para la formación de una identidad regional, se comenzó por **Educación y diversidad cultural**, dimensión que, según Gomes (2023), presenta un recorte étnico-racial aún marcado por la



exclusión de determinados grupos en el contexto educativo brasileño. La autora observa que, aunque de forma gradual, los docentes han abierto espacio para el debate sobre las cuestiones étnicas y raciales, reconociéndolas como parte de la realidad social y asumiendo el compromiso de promover la construcción de identidades plurales. Como afirma Gomes (2023, p. 152), “a pesar de los avances, la cuestión de la diversidad cultural es todavía un campo carente de investigación en la producción educativa y en las reflexiones sobre la formación de los/as profesores/as”.

Dicha discusión encuentra eco en las realidades locales del Oeste catarinense, especialmente en municipios como Caçador, cuya formación histórica —marcada por la migración europea, la presencia indígena y la organización de comunidades rurales— refleja una diversidad cultural que muchas veces no se expresa plenamente en las políticas y prácticas educativas (Hermes, 2024). El **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina** (2024) refuerza esta preocupación al señalar la necesidad de valorar la diversidad étnico-racial y cultural en la formación docente, articulando la escuela con las identidades regionales.

La segunda categoría, **Educación del Campo y comunidades rurales**, evidencia que el currículo brasileño todavía ignora una parte importante de la realidad campesina. Tavares et al. (2024) señalan que las escuelas del campo y los saberes vividos en esas comunidades raras veces son considerados en los procesos formativos, defendiendo una educación humanizada, con conciencia de clase y mirada crítica. Según los autores, la educación nacional aún arrastra un sesgo urbano, lo que refuerza la necesidad de un compromiso social y político que reconozca el campo, sus sujetos y sus demandas específicas. Esta discusión se conecta fuertemente con el contexto del Oeste catarinense, donde el campo y la agricultura familiar constituyen una parte esencial de la vida económica y social.

Simões (2022) destaca que la escuela situada en el territorio rural asume un papel central en la preservación de las identidades locales y en



el fortalecimiento del vínculo entre comunidad y educación, señalando que una formación territorialmente situada es condición para un desarrollo verdaderamente inclusivo. En esa misma línea, Velten, Deus Sobrinho y Foerste (2025) asocian el distanciamiento de la educación respecto al campo con la estructura histórica heredada del período colonial, sustentada por un modelo agroexportador y desigual.

Freyre (2004) complementa al recordar que los trabajadores rurales fueron la base de la economía burguesa y de la organización social brasileña. En el caso de Caçador y de otras ciudades de la región Oeste, esta herencia aún se refleja en la menor valoración de las escuelas del campo y en la ausencia de políticas específicas, lo que refuerza el papel de los futuros docentes en reconocer estas desigualdades y transformar el espacio escolar en un lugar de afirmación y pertenencia de las comunidades rurales.

El tercer ítem, **Cuestiones socioeconómicas y desarrollo regional**, destaca cómo la educación puede contribuir a la reducción de las desigualdades y al fortalecimiento de los vínculos entre escuela, territorio y comunidad. Silva, Jesus y Mozzer (2025) señalan que la jornada escolar en Brasil se ha venido articulando de manera más integral, con una concepción ampliada de la educación que trasciende la enseñanza tradicional y busca integrar dimensiones sociales, afectivas, cognitivas y culturales.

Las autoras asocian este movimiento a la educación integral, comprendida como una reorganización pedagógica orientada a la formación activa y contextualizada, que valora los vínculos entre el sujeto y el espacio en el que vive. Esta perspectiva dialoga con políticas públicas que apuntan a la erradicación de la pobreza y a la reducción de las desigualdades sociales (Barcelos y Moll, 2023, p. 19).

La inclusión de referencias locales resulta igualmente importante: el material didáctico producido por la UNIARP sobre la Guerra del Contestado evidencia que los procesos históricos de conflicto social y económico en la región —como los de la ocupación, del trabajo rural y de las disputas territoriales—



continúan repercutiendo en las estructuras escolares, en las oportunidades de formación y en la organización comunitaria de la Mesorregión Oeste de Santa Catarina. Esta relación entre el legado histórico y la organización escolar muestra que el desarrollo educativo y regional va más allá de lo previsto en las políticas y en las directrices. Depende de comprender el territorio en su realidad concreta, marcada por conflictos, desigualdades y también por potencialidades.

La cuarta categoría, **Memoria histórica e identidad regional/cultural**, se relaciona directamente con el tema anterior, como señalan Silva, Jesus y Mozzer (2025). Trabajar los contenidos de la BNCC articulados a las vivencias de los alumnos vuelve la enseñanza más significativa, especialmente en regiones como el Oeste catarinense, donde la historia local está marcada por procesos de colonización, conflictos territoriales y formación de comunidades de inmigrantes. Comprender la memoria histórica y la identidad regional resulta esencial para este proceso, pues ambas son fundamentales para la dinámica social y cultural de cada localidad (Moser y Ferreira, 2024). Estos autores definen la memoria colectiva como el conjunto de recuerdos compartidos por un grupo, que otorga sentido a su identidad social, mientras que la identidad cultural involucra valores, símbolos, tradiciones y modos de vida.

En el contexto regional, estas dimensiones se manifiestan en las fiestas comunitarias, en las prácticas agrícolas y religiosas, y en la preservación de las lenguas y costumbres aportadas por los colonizadores. Moser y Ferreira (2024) destacan asimismo la importancia de la educación patrimonial como medio de concientización y preservación de estos elementos, aspecto que puede observarse en iniciativas locales de puesta en valor de la historia del Contestado y de la cultura de los pueblos que configuraron el territorio. En esta misma línea, Horta (1999 apud IPHAN, 2014) refuerza que la educación patrimonial fortalece el sentido de pertenencia al entorno en el que el sujeto habita.



Programas como los del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN) y el Programa Nacional de Educación Patrimonial (PNEP) sirven de referencia para proyectos regionales que buscan integrar historia, cultura y formación docente (IPHAN, 2016) —un desafío que todavía precisa ser incorporado de modo más efectivo en los currículos de las universidades de la Mesorregión Oeste catarinense.

Por último, se presenta la categoría **Configuraciones urbanas, tecnológicas y ambientales**. En ella se reflexiona sobre cómo la urbanización, el avance tecnológico y los cambios ambientales reconfiguran las formas de vida y de aprendizaje en el Oeste catarinense. Nunes *et al.* (2024) afirman que la dimensión ambiental de la educación ha cobrado protagonismo debido a la creciente preocupación por la preservación de los recursos naturales y por las consecuencias de su explotación desordenada, lo que exige prácticas pedagógicas más críticas y participativas. Los autores defienden el uso de metodologías activas, tales como la gamificación y los juegos interactivos, para aproximar a los estudiantes a la temática de la sostenibilidad, pero advierten que el acceso desigual a las tecnologías y la falta de infraestructura escolar aún representan desafíos significativos para los docentes, especialmente en las regiones más alejadas de los centros urbanos.

Desde el punto de vista histórico, Von Dentz y Lemos (2023) explican que el desarrollo del Oeste catarinense estuvo inicialmente vinculado a la agricultura y al asentamiento de los colonos provenientes de Rio Grande do Sul, lo que dio origen a las primeras villas de la región. Con el tiempo, la producción porcina y el comercio local impulsaron el crecimiento económico, consolidando el territorio como una colonia de venta (Goularti Filho, 2016). Antes de este avance, la explotación de madera y yerba mate ya había generado el capital inicial de los productores (Von Dentz; Lemos, 2023).

Von Dentz y Lemos (2023) destacan que, entre las décadas de 1960 y 1970, la instalación de las agroindustrias transformó antiguos complejos rurales en complejos urbanos, llevando a ciudades como Chapecó, Concórdia



y Xanxerê a convertirse en polos económicos y poblacionales. Este proceso de modernización productiva trajo consigo contradicciones ambientales y sociales que hoy se reflejan en las escuelas: mientras el territorio se industrializó y urbanizó, una parte significativa de la población aún vive entre lo rural y lo urbano, lo que exige de los cursos de Pedagogía una formación sensible a las múltiples realidades territoriales. Otro aspecto relevante es la emancipación tardía de los municipios del Oeste, ocurrida recién entre las décadas de 1920 y 1990, lo que ayuda a comprender el ritmo de urbanización y el proceso aún en consolidación de desarrollo educativo, tecnológico y ambiental en la región.

El Cuadro 1 presenta las categorías creadas y las dimensiones que cada una de ellas investiga.

**Cuadro 1** – Categoría de análisis

| <b>Categoría</b>                                    | <b>Dimensión analítica investigada</b>                                                                    |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educación y diversidad cultural                     | Inserción de la diversidad como principio estructurante de la formación docente                           |
| Educación del Campo                                 | Articulación entre currículo y territorialidad rural                                                      |
| Desarrollo regional                                 | Relación entre formación docente y contexto socioeconómico                                                |
| Memoria histórica                                   | Puesta en valor de la identidad y del patrimonio cultural regional                                        |
| Configuraciones urbanas, tecnológicas y ambientales | Integración de las transformaciones contemporáneas y de los desafíos territoriales a la formación docente |

**Fuente:** Elaborado por los autores (2026).

Las categorías analíticas fueron construidas a partir de la articulación entre los referentes teóricos sobre formación docente, currículo y territorio, las disposiciones de las Directrices Curriculares Nacionales para la carrera de Pedagogía y las características históricas, culturales, sociales, económicas y ambientales del Oeste catarinense. De este modo, no constituyen únicamente agrupamientos temáticos, sino dimensiones analíticas que posibilitan examinar cómo los Proyectos Pedagógicos de las Carreras incorporan las especificidades regionales en la formación inicial de profesores. Así, las categorías orientan



tanto la sistematización del análisis documental como la interpretación de las convergencias y los distanciamientos entre las orientaciones nacionales y el contexto regional.

### **Análisis comparativo**

A partir de las cinco categorías presentadas, se realizó el cotejo entre las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (Brasil, 2024) y los Proyectos Pedagógicos de las Carreras de Pedagogía de tres instituciones comunitarias de la red ACAFE situadas en la Mesorregión Oeste de Santa Catarina. La lectura comparativa buscó identificar convergencias y divergencias explícitas entre los documentos, además de los silencios, énfasis y traducciones locales de las orientaciones nacionales.

La búsqueda en los documentos institucionales se realizó a partir de las siguientes interrogantes: ¿existen asignaturas específicas sobre diversidad, historia y cultura indígena/local? ¿Existen prácticas de residencia pedagógica o prácticas profesionales en escuelas rurales y asignaturas sobre la Educación del Campo? ¿Existen asignaturas o proyectos que discutan la economía regional, la agroindustria y el desarrollo territorial? ¿Existen referencias al Contestado, a la historia local o a los movimientos sociales? ¿Existen asignaturas de tecnología, considerando el crecimiento industrial local? ¿Existen indicios de formación para la educación ambiental con énfasis en la región?

Para categorizar las tres instituciones analizadas, se adoptaron los siguientes parámetros: *cumple* – citas directas y/o detalladas sobre el tema propuesto en las DCN; *cumple parcialmente* – citas breves y/o indirectas en los documentos oficiales; y *no cumple* – ninguna cita y/o comentario que atienda a las DCN en cuestión. Estos indicadores fueron utilizados en el campo “Evidencias” del Cuadro 2, lo que permite evaluar el grado de adherencia entre la Directriz Curricular Nacional (2024) y los Proyectos Pedagógicos de las carreras de Pedagogía, conforme a las cinco categorías de análisis previamente definidas.



**Cuadro 2** – Resultados del análisis documental.

| Categorías de las demandas regionales            | Resultados                                                                                                                       |                                                                                     |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  | DCNs                                                                                                                             | Universidad 1                                                                       | Universidad 2                                                                                                                     | Universidad 3                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Educación y diversidad cultural                  | Las DCNs destacan la valorización de la diversidad cultural, étnico-racial e indígena.                                           | <b>Cumple</b><br>Asignatura denominada: Cultura, Ciudadanía e Ética – 70h           | <b>Cumple</b><br>Asignatura denominada: Ética, Cultura e Contemporaneidade y Antropologia da Educação – 72h                       | <b>Cumple Parcialmente</b><br>Las asignaturas História da Educação, Sociologia da Educação y Direitos Humanos e Cidadania abordan contextos históricos, culturales y la valorización de la diversidad; sin embargo, no hay mención explícita a la educación indígena o étnico-racial. |
| Educación del Campo y comunidades rurales        | Las DCNs prevén la consideración de las especificidades del campo, poblaciones tradicionales y educación en territorios rurales. | <b>Cumple</b><br>Asignatura denominada: Educação e Territórios Educativos – 70h     | <b>No Cumple</b><br>No se localizó ninguna cita directa o indirecta sobre el tema.                                                | <b>No Cumple</b><br>No existe asignatura específica sobre Educación del Campo.                                                                                                                                                                                                        |
| Cuestiones socioeconómicas y desarrollo regional | Las DCNs abordan la articulación entre formación docente y demandas sociales, económicas y productivas locales.                  | <b>Cumple Parcialmente</b><br>Asignatura denominada: Desenvolvimento Regional – 70h | <b>Cumple Parcialmente</b><br>Asignatura denominada: Empreendedorismo e Inovação – 72h, aunque sin un enfoque regional explícito. | <b>Cumple Parcialmente</b><br>Trabaja la conservación histórica a través de proyectos de extensión, tales como: Programa de Experiências do Brincar tradicional na região                                                                                                             |

(Continúa)



(Continuación)

| Categorías de las demandas regionales               | Resultados                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                     | DCNs                                                                                                           | Universidad 1                                                                                                                                                                                                                                                       | Universidad 2                                                                                                                                     | Universidad 3                                                                                                                                                                 |
| Memoria histórica e identidad regional/cultural     | Las DCNs valorizan la construcción de la identidad nacional/regional y la historia social y cultural del país. | <b>Cumple Parcialmente</b><br><br>Asignaturas como Educação e Territórios Educativos (70h) y Relações Sociais e Processos Educacionais (70h).                                                                                                                       | <b>Cumple Parcialmente</b><br><br>Asignatura denominada: História e Política da Educação – 72h; sin embargo, no existen indicios de enfoque local | <b>Cumple Parcialmente</b><br><br>Trabaja la conservación histórica a través de proyectos de extensión, tales como: Programa de Experiências do Brincar tradicional na região |
| Configuraciones urbanas, tecnológicas y ambientales | Las DCNs mencionan la integración de las tecnologías digitales, la sostenibilidad y la educación ambiental.    | <b>Cumple Parcialmente</b><br><br>La asignatura Desenvolvimento Regional aborda la sostenibilidad, la planificación urbana y los impactos socioambientales; y Tecnologias e Aprendizagem integra recursos digitales e innovación educativa en el contexto regional. | <b>Cumple Parcialmente</b><br><br>Asignatura denominada: Didática e Inovação Pedagógica – 72h.                                                    | <b>Cumple Parcialmente</b><br><br>Las asignaturas Tecnologias Educacionais I y II y Responsabilidade Socioambiental.                                                          |

**Fuente:** Elaborado por los autores (2026).

Antes del análisis individual de cada categoría, la lectura integrada de los resultados permite identificar tendencias comunes entre los currículos analizados. Se observa que las tres instituciones presentan una mayor convergencia con las Directrices Curriculares Nacionales en las categorías relacionadas con la diversidad cultural y las tecnologías educativas, lo que demuestra el esfuerzo de las instituciones por incorporar temas ampliamente consolidados en las políticas de formación docente. En contrapartida, las categorías Educación del Campo, Memoria Histórica e Identidad Regional, y Cuestiones Socioeconómicas y Desarrollo Regional presentan niveles predominantemente parciales de



cumplimiento o incluso la ausencia de componentes curriculares específicos, lo que indica una menor articulación entre las orientaciones nacionales y las especificidades del territorio del Oeste catarinense.

Aunque los Proyectos Pedagógicos de las Carreras demuestran adherencia a las DCN, esta aproximación ocurre prioritariamente en los aspectos de alcance nacional, mientras que los elementos relacionados con la contextualización regional todavía aparecen de forma limitada o transversal. En otras palabras, se verifica que la conformidad normativa no resulta necesariamente en la incorporación de las características históricas, sociales, económicas y culturales del territorio a los currículos de formación inicial de profesores.

Bajo esta perspectiva, los resultados sugieren que el principal desafío no consiste en la adecuación formal a las Directrices Curriculares Nacionales, sino en la capacidad de las instituciones para traducir estas orientaciones en propuestas curriculares sensibles a las demandas locales. Así, las diferencias observadas entre los PPC reflejan distintas formas de comprender la relación entre formación docente, currículo y territorio, lo que refuerza la importancia de considerar la identidad regional como elemento estructurante de la organización curricular.

A partir de este panorama general, se procede al análisis individual de cada categoría, con el objetivo de comprender cómo las Directrices Curriculares Nacionales se materializan en los Proyectos Pedagógicos de las Carreras y qué convergencias y divergencias emergen en relación con las demandas regionales.

En lo que respecta a la categoría \*Educación y diversidad cultural\*, las DCN establecen las siguientes disposiciones:

- IX - La consolidación de la educación inclusiva, mediante el respeto a las diferencias, el reconocimiento y la valorización de la diversidad étnico-racial, de género, sexual, religiosa, de edad, entre otras;
- X - El compromiso de que la formación de los profesionales del magisterio busque contribuir a la consolidación de una nación soberana, democrática, justa, laica, inclusiva y que promueva la emancipación



de los individuos y grupos sociales, atenta al reconocimiento y a la valorización de la diversidad y, por lo tanto, contraria a toda forma de discriminación; (Brasil, 2024, p. 4-6).

Las universidades 1, 2 y 3 presentaron consonancia con lo establecido por las DCN en el aspecto **de Educación y diversidad cultural**. Todas demostraron, en sus documentos, la preocupación y el compromiso con la valorización, el respeto y la inclusión de temáticas relacionadas con las relaciones étnico-raciales, culturales y la diversidad.

La Universidad 1 representa esta categoría a través de una asignatura, denominada «Cultura, Ciudadanía e Ética» (70h), que propone reflexiones sobre diversidad, derechos humanos y convivencia democrática. Por su parte, la institución 2 la atiende a través de dos unidades curriculares: “Ética, Cultura e Contemporaneidade” y “Antropologia da Educação” (72h). Estos programas de asignatura abordan las relaciones entre el ser humano, la cultura y la sociedad a través de una dimensión de identidad, diversidad y desigualdad social.

Por su parte, en la Universidad 3 la adherencia es parcial: las asignaturas “História da Educação”, “Sociologia da Educação” y “Direitos Humanos e Cidadania” abordan contextos históricos y culturales, así como la valorización de la diversidad, pero no presentan referencias explícitas a la educación indígena, étnico-racial o a las relaciones decoloniales.

De modo general, se observa un movimiento institucional de reconocimiento de la diversidad cultural, aunque con distintos grados de profundización. Esta tendencia confirma lo señalado por Gomes (2023) al destacar que el compromiso educativo y social con la diversidad se ha ido fortaleciendo, pero aún exige una ampliación de los enfoques sobre las relaciones étnico-raciales y los saberes de los pueblos tradicionales.

Aunque las tres instituciones demuestran preocupación por incorporar contenidos relacionados con la diversidad cultural, se observa que esta incorporación ocurre en diferentes niveles de institucionalización curricular. Mientras que dos universidades optan por componentes curriculares



específicos, la tercera aborda la temática de forma transversal, lo que puede reducir su visibilidad e intencionalidad formativa. Este resultado demuestra que la presencia de las directrices nacionales en los currículos no garantiza uniformidad en su traducción pedagógica, lo que revela diferentes concepciones acerca del papel de la diversidad en la formación inicial de profesores. En esta perspectiva, los hallazgos corroboran lo planteado por Gomes (2023), al indicar que, a pesar de los avances en las políticas educativas, la consolidación de una formación efectivamente comprometida con la diversidad aún constituye un desafío para las carreras de licenciatura.

La segunda categoría, *Educación del Campo y comunidades rurales*, se fundamenta en las siguientes disposiciones previstas por las Directrices Curriculares Nacionales:

Art. 8º Los cursos de formación inicial de profesionales del magisterio de la educación escolar básica para la Educación Escolar Indígena, la Educación Escolar del Campo y la Educación Escolar Quilombola serán impartidos con base en las siguientes directrices: II - La formación inicial de profesionales del magisterio para la educación escolar básica de la Educación Escolar del Campo y de la Educación Escolar Quilombola deberá considerar la diversidad étnico-cultural de cada comunidad; (Brasil, 2024, p. 7).

Entre las categorías evaluadas, *\*Educación del Campo y comunidades rurales\** se mostró como la más frágil. Solo la Universidad 1 presenta un componente que tangencia la temática, mientras que las Universidades 2 y 3 no evidencian asignaturas ni enfoques consolidados sobre las especificidades del campo, poblaciones tradicionales o contextos rurales. Esta ausencia refuerza el predominio de una perspectiva formativa centrada en contextos urbanos, lo que pone de manifiesto la necesidad de un mayor alineamiento institucional con las directrices de las DCN en lo que respecta a la valorización de los territorios y saberes del campo.

La Educación del Campo permanece como una dimensión poco incorporada en los currículos analizados, aun en una región cuya organización



económica y social mantiene un fuerte vínculo con la agricultura familiar y con los territorios rurales. Esta ausencia revela un distanciamiento entre la formación docente y las especificidades territoriales del Oeste catarinense, lo que refuerza la permanencia de currículos orientados predominantemente por referentes urbanos. Tal constatación confirma los análisis de Simões (2022) y Tavares et al. (2024), quienes defienden una formación territorialmente situada como condición para que los futuros profesores comprendan las diferentes realidades educativas y actúen de forma contextualizada junto a las comunidades del campo.

En la tercera categoría, *Cuestiones socioeconómicas y desarrollo regional*, las Directrices Curriculares Nacionales establecen los siguientes principios:

VIII - La equidad en el acceso y la permanencia de los licenciandos en los programas y cursos de formación inicial de profesionales del magisterio, contribuyendo a la reducción de las desigualdades sociales, regionales, étnico-raciales, de género y de cualquier otra naturaleza;  
IV - Reconocer los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de las escuelas en las que actúa y, también, los contextos de vida de los estudiantes, propiciando así aprendizajes efectivos (Brasil, 2024, p. 4-8).

En este análisis, se observó una paridad entre las instituciones 1 y 3, dado que ambas atendieron explícitamente estas temáticas en sus matrices curriculares mediante el abordaje de las desigualdades regionales, las políticas públicas y los impactos del ser humano en el medio urbano y en el medio ambiente. En la primera institución se cuenta con la asignatura «Desenvolvimento Regional», mientras que en la tercera las acciones se orientan hacia políticas que refuerzan un ideal vinculado con el desarrollo social local.

La Institución 2 presenta la asignatura de «Estágio Supervisionado» como alternativa para la inserción del profesional en el medio, mostrando una sensibilización con los contextos históricos, sociales y culturales; sin embargo, no presentó componentes específicos que aborden el desarrollo regional



o las políticas regionales, lo que resultó en su categorización de “atendió parcialmente”.

De modo general, los hallazgos revelan un cierto avance en el tratamiento de las dimensiones sociales y económicas, pero aún existe fragilidad en la vinculación territorial entre la formación docente y el desarrollo regional, lo que limita la efectivización del principio de las DCN referente a la integración con las realidades locales. Corroborando lo señalado por Silva, Jesus y Mozzer (2024), se pone de manifiesto la necesidad de un currículo con una intencionalidad formativa más activa, capaz de articular múltiples metodologías y contextos, de modo que el desarrollo educativo dialogue con las dinámicas sociales y productivas del territorio. En esta dirección, Passos y Giroto (2025) refuerzan que las desigualdades socioespaciales impactan directamente en el acceso y la permanencia escolar, lo que exige que los PPC incorporen estrategias orientadas al desarrollo regional como parte integrante de la formación docente.

Las instituciones analizadas reconocen parcialmente la importancia de las relaciones entre educación y desarrollo regional; sin embargo, aún tratan esta dimensión de forma periférica en sus currículos. Este resultado sugiere que la formación inicial permanece centrada en referentes generalistas, lo que limita las posibilidades de comprensión de las dinámicas económicas, sociales y productivas que caracterizan al Oeste catarinense. Aunque las DCN enfatizan la necesidad de considerar los contextos en los que actuarán los futuros docentes, los PPC aún presentan dificultades para transformar esta orientación en componentes curriculares que promuevan una articulación efectiva entre formación docente, territorio y desarrollo regional.

En la cuarta categoría, “Memoria histórica e identidad regional”, las Directrices Curriculares Nacionales establecen los siguientes principios:

X - Estructurar acciones pedagógicas y ambientes educativos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes con respecto a: a) las relaciones étnico-raciales establecidas en la sociedad brasileña en el presente y en el pasado, y que garanticen la apropiación de los conocimientos relativos a la historia y cultura africana, afrobrasileña



y de los pueblos originarios de Brasil, así como de valores y actitudes orientados a desconstruir y combatir todas las expresiones del racismo, con la debida valorización de la diversidad cultural y étnico-racial brasileñas; y

VII - Analicen la institución de Educación Básica en su contexto territorial, incentivando la realización de acciones coordinadas entre la IES y la sociedad local (Brasil, 2024, pp. 8-12).

En esta categoría, se observa una atención parcial entre las instituciones, con diferentes niveles de profundización en lo que respecta a la valorización de la memoria histórica y de la identidad regional y cultural. Aunque el tema está presente en las tres instituciones, se percibe un mayor énfasis en la historicidad general de la educación que en la construcción de identidades regionales específicas, lo que indica un potencial de fortalecimiento de esta dimensión en los PPC, conforme a la orientación de las DCN. De acuerdo con Moser y Ferreira (2024), la memoria histórica y la identidad regional están interrelacionadas, resultando indispensables para la dinámica social. Al analizar las Instituciones, podemos percibir lagunas en dicho tratamiento de la memoria histórica, lo que puede provocar problemas futuros para su mantenimiento.

La memoria histórica regional aún ocupa una posición secundaria en los currículos analizados, siendo frecuentemente abordada de manera indirecta o vinculada a contenidos históricos generales. Esta configuración reduce el potencial de la formación docente para fortalecer procesos de pertenencia y valorización de las identidades locales, especialmente en una región marcada por acontecimientos históricos relevantes, como la Guerra del Contestado y los procesos de colonización. Conforme discuten Moser y Ferreira (2024), la construcción de la identidad cultural depende de la valorización de la memoria colectiva, lo que refuerza la necesidad de ampliar su presencia en la formación inicial de profesores.

La quinta categoría, *Configuraciones urbanas, tecnológicas y ambientales*, se fundamenta en las siguientes disposiciones previstas por las Directrices Curriculares Nacionales:



XI - Educación para la construcción de un mundo sostenible, abordando cuestiones que amenazan el futuro, tales como la pobreza, el consumo depredador, la deterioración urbana, el conflicto y la violación de los derechos humanos, respetando siempre la pluralidad y la diversidad cultural; y

VI - El uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), posibilitando el desarrollo de competencias digitales docentes para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica y la ampliación de la formación cultural de los profesores y licenciandos (Brasil, 2024, pp. 4-5).

Se observa, en esta categoría, una atención parcial en las tres instituciones, aun cuando todas presentan esfuerzos para integrar las dimensiones urbanas, tecnológicas y ambientales en sus currículos. En conjunto, las tres instituciones avanzan en la inserción de las tecnologías digitales y en la discusión de la sostenibilidad, pero aún carecen de un enfoque integrado que relacione educación, territorio y medio ambiente, conforme orientan las DCN. Nunes et al. (2024) presentan la importancia de incorporar metodologías activas más eficaces, a través de plataformas digitales, por ejemplo, aspecto que se puede percibir en las primeras instituciones, dado que demuestran directamente una preocupación por la enseñanza de metodologías diversas, hecho no percibido en la tercera institución.

Los análisis revelan que las instituciones presentan avances desiguales en la implementación de las directrices de las DCN. Existe una fuerte adherencia en la valorización de la diversidad cultural y una mayor fragilidad en la Educación del Campo, lo que indica la persistencia de una formación centrada en contextos urbanos. Las dimensiones socioeconómica, histórica y tecnológica aparecen en consolidación parcial, con potencial de integración más efectiva entre currículo, territorio y sostenibilidad. De modo general, se constata el compromiso con una formación inclusiva y democrática, aunque todavía son necesarios ajustes para alinear plenamente los PPC y los programas de las asignaturas a las DCN y a las realidades locales y regionales.



Las tecnologías educativas han sido incorporadas de forma más consistente que las discusiones ambientales articuladas al territorio. Aunque las instituciones reconocen la importancia de las competencias digitales y de la sostenibilidad, se observa que tales dimensiones aún aparecen disociadas de las características socioambientales del Oeste catarinense. Esta constatación indica que el desafío actual no consiste únicamente en insertar contenidos tecnológicos o ambientales en los currículos, sino en promover su integración con los problemas concretos que viven las comunidades locales, fortaleciendo una formación docente comprometida con el desarrollo sostenible y con las especificidades regionales.

### Consideraciones finales

El relevamiento de las universidades de la red ACAFE que ofrecen el curso de Pedagogía en la Mesorregión Oeste de Santa Catarina posibilitó mapear y caracterizar sus programas de asignatura, creando las bases para el cotejo con las Directrices Curriculares Nacionales y con las demandas regionales. El análisis comparativo reveló puntos de convergencia y de fragilidad entre las instituciones, evidenciando cómo cada una incorpora los principios de diversidad, equidad y desarrollo local previstos en las DCN.

Los resultados indican la posibilidad de actualización de los programas de asignatura, especialmente en lo que se refiere a la inclusión de la Educación del Campo, a la valorización de la memoria histórica regional, a la articulación entre tecnologías educativas y sostenibilidad, y a la aproximación entre formación docente y desarrollo regional. Como base reflexiva y sugerencias, se propone un plan de actualización del programa curricular en cuatro frentes: creación de una asignatura obligatoria de Educación del Campo con prácticas en escuelas rurales; inclusión de un eje regional que integre la memoria histórica local y el Contestado en proyectos de extensión; articulación de Tecnologías Educativas con la sostenibilidad y los problemas ambientales directamente vinculados al territorio; y conexión de la formación docente con los arreglos productivos y



las políticas públicas regionales. El análisis realizado en este trabajo ofrece las bases para estos cambios, señalando dónde residen las fortalezas y dónde faltan ajustes.

Cabe destacar que las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) actualmente en vigor fueron publicadas en 2024. De este modo, las primeras promociones de los cursos de Pedagogía de estas instituciones comenzaron a formarse conforme a la nueva matriz curricular apenas en 2025, lo que suscita algunos cuestionamientos, tales como: ¿se cumplieron todas las demandas de los programas analizados actualmente en el curso de Pedagogía? ¿Hubo alguna alteración significativa respecto a lo propuesto inicialmente y lo que se llevó a la práctica?

A pesar de las contribuciones de este estudio, algunas cuestiones permanecen abiertas, especialmente en lo que respecta a la implementación efectiva de las directrices en los currículos en funcionamiento. Aun así, el cotejo entre los programas de asignatura analizados y las DCN presentó resultados relevantes, evidenciando avances en el reconocimiento de las demandas locales y en la incorporación de perspectivas más críticas en la formación docente.

En el ámbito de las políticas curriculares, los resultados indican la necesidad de fortalecer los procesos de revisión de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos, de modo que se promueva una mayor integración entre las orientaciones de las Directrices Curriculares Nacionales y las demandas de los contextos locales. En esta perspectiva, la valorización de las especificidades regionales no debe comprenderse como un elemento complementario al currículo, sino como una dimensión constitutiva de la formación docente, lo que favorece la preparación de profesionales capaces de actuar de forma crítica, contextualizada y comprometida con los desafíos educativos de los territorios en los que están insertos.

Se puede afirmar que el objetivo propuesto fue alcanzado al constatar algunas lagunas que deberán ser verificadas en estudios futuros, los cuales podrían consistir en una revisión más profunda de estos programas de



asignatura, considerando que ambos están en vigor desde hace solo un año y aún se encuentran en construcción, de manera gradual. Así, el estudio contribuye al debate sobre la formación inicial de profesores al destacar la importancia de currículos sensibles a las especificidades territoriales, reforzando la necesidad de una mayor articulación entre las políticas educativas nacionales y las realidades regionales.

## Referencias

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais. **Comunitárias**. Florianópolis. Disponible en: <https://acafe.org.br/site/#comunitarias>. Acceso : 01 oct. 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 N° 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponible en: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acceso : 14 oct. 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. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/43219>. Acceso: 21 sep. 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. Disponible en: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/HD/article/view/19999>. Acceso: 15 sep. 2025.

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

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. 2014. Disponible en: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao\\_Patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf). Acceso: 22 sep. 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**. Disponible en: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria\\_n\\_137\\_de\\_28\\_de\\_abril\\_de\\_2016.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf). Acceso: 22 sep. 2025.

**MAPA de Santa Catarina** – mesorregiões. 2022. Disponible en: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-santa-catarina-mesorregioes/>. Acceso: 20 sep. 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. Disponible en: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/369>. Acceso: 23 sep. 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. Disponible en: [ps://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/1917](https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/1917). Acceso: 22 sep. 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JgLV4B87cT3KPcGz6zD9XXp/?format=html>(=pt. Acceso: 6 oct. 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. Disponible en: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8044>. Acceso: 21 sep. 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. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/53271/pdf>. Acceso: 21 sep. 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. Disponible en: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6745>. Acceso: 21 sep. 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. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/73278>. Acceso: 21 sep. 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. Disponible en: <https://seer.unisc.br/index.php/redes/article/view/18399>. Acceso: 22 oct. 2025.

## Nota

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.



## Cómo citar

MARTINS, Ricardo Tavares Camargo; GRÜTZMANN, Lidianne 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. 1-31, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54990>.

Enviado el: 8 de abril de 2026

Aceptado el: 10 de agosto de 2026

Publicado en: 23 de septiembre de 2026



### CRediT

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reconocimientos             | No se aplica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Financiación                | No se aplica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Conflicto de intereses      | Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Aprobación ética            | No se aplica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Contribución de los autores | <p>MARTINS, R. T. C.; declara haber realizado la conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología y redacción – borrador original.</p> <p>GRÜTZMANN, L. F.; declara haber realizado la supervisión, metodología, validación y redacción – revisión y edición.</p> <p>MAZZURANA, E. R.; declara haber realizado la validación y redacción – revisión y edición.</p> <p>PRIGOL, E. L.; declara haber realizado la validación y redacción – revisión y edición.</p> |

### Equipo Editorial

|                                   |                                                                   |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Editor de sección:                | Luiz Gustavo Tiroli                                               |
| Miembro del equipo de producción: | Helen Michele Torrecillas                                         |
| Asistente editorial:              | Giovanna Martins Capaci Rodrigues                                 |
| Maquetación y Diseño:             | Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico |

