

Políticas de formação docente no curso de pedagogia: desafios e perspectivas dos egressos de uma Instituição Comunitária de Educação Superior (2019-2022)

Giusti Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc, SC, Brasil

E-mail: marcio.trevisol@unesco.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0001-6127-1750>

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, Brasil
E-mail: malu04@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>

Davi Alexandre Schoenardie
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc, SC, Brasil
E-mail: davi.schoenardie@unesco.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0003-2800-4081>

Pesquisa Produtividade CNPq

Recebido em: 20/03/2024
Aprovado em: 02/09/2024



Resumo

O artigo é fruto de uma pesquisa de produtividade do CNPq que tem como um dos locus de investigação o curso de pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). O objetivo deste recorte do projeto foi mapear os egressos do curso de pedagogia de uma Instituição Comunitária de Educação Superior, de modo a pontuar as condições de trabalho, a condição socioeconômica e a satisfação destes pedagogos com a formação (inicial). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como sujeitos os egressos do campi de Capinzal e Campos Novos de 2019 a 2022. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado organizado por meio da Escala Likert. A pesquisa apontou que os egressos do curso de pedagogia enfrentam diferentes desafios para o exercício da profissão, como a falta de oportunidades, desvalorização financeira e contratação temporária de trabalho. Dessa forma, recomenda-se a implementação de políticas educacionais que visem a efetivação de professores recém-formados por concursos públicos, com incentivos trabalhistas para que estes possam continuar os estudos. A pesquisa demonstrou que se faz mister a criação de políticas de incentivo à inserção dos pedagogos ao mundo da pesquisa, além de uma valorização salarial desses profissionais.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Egressos.

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e99161>

Abstract

Teacher training policies in the pedagogy course: challenges and perspectives of graduates from a Community Higher Education Institution (2019-2022)

The article is the result of a CNPq productivity survey, which has as one of its research sites the Pedagogy course at the University of the West of Santa Catarina (Unoesc). The objective of this project section was to map the graduates of the pedagogy course at the Community Higher Education Institution, in order to assess the working conditions, socioeconomic status and satisfaction of these pedagogues with their (initial) training. This is a qualitative and exploratory research, with subjects who graduated from the Capinzal and Campos Novos campi from 2019 to 2022. Data were collected through a semi-structured questionnaire organized using the Likert Scale. The research showed that graduates of the pedagogy course face different challenges in exercising the profession, such as the lack of opportunities, financial devaluation and temporary work hiring. Therefore, it is recommended the implementation of educational policies aimed at hiring teachers recently graduated through public examinations, with employment incentives so that they can continue their studies. The research demonstrated that it is necessary to create policies to encourage the insertion of pedagogues into the world of research, in addition to increasing the salary of these professionals.

Keywords:

Pedagogy.
Teacher training.
Graduates.

Resumen

Políticas de formación docente en la carrera de pedagogía: desafíos y perspectivas de los egresados de una Institución Comunitaria de Educación Superior (2019-2022)

El artículo es resultado de una encuesta de productividad del CNPq, que tiene como uno de sus sitios de investigación la carrera de Pedagogía de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc). El objetivo de esta sección del proyecto fue mapear a los egresados del curso de pedagogía de la Institución Comunitaria de Educación Superior, con el fin de evaluar las condiciones de trabajo, el nivel socioeconómico y la satisfacción de estos pedagogos con su formación (inicial). Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, con sujetos egresados de los campi Capinzal y Campos Novos entre 2019 y 2022. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario semiestructurado organizado mediante la Escala Likert. La investigación mostró que los egresados de la carrera de pedagogía enfrentan diferentes desafíos en el ejercicio de la profesión, como la falta de oportunidades, la devaluación financiera y la contratación laboral temporal. Por lo que se recomienda la implementación de políticas educativas encaminadas a la contratación de docentes recién egresados mediante concursos públicos, con incentivos laborales para que puedan continuar sus estudios. La investigación demostró que es necesario crear políticas para incentivar la inserción de los pedagogos en el mundo de la investigación, además de aumentar el salario de estos profesionales.

Palabras clave:

Pedagogía.
Formación de profesores.
Graduados.

Introdução

O curso de graduação em pedagogia tem sua constituição em solo brasileiro na Universidade de São Paulo (USP), em meados de 1939 (Severo, Fernandes, 2023). Desde então, diferentes frentes e arranjos sociais, políticos e econômicos têm sido constituídos a fim de compreender os entremeios desse campo do conhecimento. Nesse sentido, a formação inicial de professores é uma fase necessária que inclui o desenvolvimento de habilidades e diferentes responsabilidades, pois a profissão é um compromisso com o ensino (Reis *et al.*, 2023). Diante disso, a formação de professores que atuam na Educação Básica tem ocupado espaço privilegiado nos centros de estudos.

As Instituições de Ensino Superior (IES), associações científicas e organizações da sociedade civil apresentam interesse e anseios quanto à qualificação dos docentes. Isso porque a pedagogia tem como um de seus principais objetivos o compromisso da formação do ser humano em sua completude, com princípios e finalidades emancipatórias “que o constituem como sujeito histórico e cultural” (Severo; Fernandes, 2023, p. 3). O pensar pedagógico está relacionado com uma complexidade de processos que perpassam práticas e manifestações plurais, pois a pedagogia é uma ciência que subsidia diferentes compreensões de formação humana em diferentes espaços e tempos (Severo; Fernandes, 2023). Todavia, embora a comunidade científica tenha uma pujança de produções acadêmicas a respeito do tema, ainda há, do ponto de vista político, muitas lacunas e limitações, que perpassam desde às normas jurídicas que regulamentam a gestão da educação até à experiência formativa e à atuação profissional.

Do seio dessa discussão, surgiu este estudo, parte de um projeto macro de pesquisa de um Edital de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) como um dos *lócus* da investigação que se deu em três Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, uma mexicana e três chilenas. Os sujeitos de pesquisa foram os pedagogos formados de 2019 a 2022 pela Unoesc, campi de Capinzal (SC) e Campos Novos (SC). Tal perspectiva se fundamenta nas discussões recentes que têm sinalizado para uma formação docente carente de preparação prática no processo de ensino-aprendizado, tal qual da constante desmotivação para continuidade da carreira docente (Cruz *et al.*, 2022). Essa condição formativa é permeada pela consolidação das reformas do Estado, fruto de um projeto neoliberal iniciado a partir dos anos de 1980 e, sobretudo, com a influência dessa força em diferentes campos da vida social a partir dos anos de 1990 (Libâneo; Santos; Marques, 2023). O sentido da formação passa, então, por uma condição de indivíduo atrelado à lógica do capital.

Sob influência de uma reforma educacional, que esteve presente em diferentes contextos e aspectos brasileiros, essa condição social reorganizou a ideia de uma formação para que pudesse promover e assumir um discurso de eficiência e eficácia, a fim de atender demandas da globalização econômica (Libâneo; Santos; Marques, 2023). Esse *slogan* generalista, abrangente e imperialista que aproxima a racionalidade neoliberal da educação, tem como escopo mecanismos de responsabilização, privatização e empresariamento meritocrático que enquadram a formação de professores em um sistema de performatividade (Silva; Gomes, 2023). Do mesmo modo, introduz uma ideologia balizada pelo conhecimento adquirido ao longo do tempo, próprio de uma noção de ensino para aquisição de competências¹ (Lesnieski; Trevisol; Almeida, 2022). Dito isso, a educação passa a compor um quadro formativo que, em decorrência do conhecimento cidadão emancipado, passa a reproduzir um sentido à lógica da agenda mercadológica global.

A questão meridional que se expõe é que há a naturalização de uma lógica neoliberal no Brasil, que continua a negar a pedagogia como sendo uma ciência que contempla as multiplicidades e particularidades do sujeito, tanto em sua condição social quanto histórica (Mascarenhas, 2023). Com efeito, há o silenciamento de uma formação que aponta os reais interesses sociais e políticos de pedagogos que lutam por condições dignas de trabalho e pelo anseio em transformar a educação brasileira. Dessarte, esta pesquisa tem como base investigativa o seguinte problema: onde estão e como estão os professores formados no curso de pedagogia de uma Instituição Comunitária de Educação Superior? O objetivo é mapear os egressos do curso de pedagogia de uma Instituição Comunitária de Educação Superior, de modo a pontuar as condições de trabalho, a condição socioeconômica e a satisfação destes pedagogos com a formação (inicial).

Dito isso, os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, organizado com o uso da Escala Likert, que permite a mensuração, classificação e quantificação das respostas. Assim sendo, esta pesquisa se mostra relevante ao propor resultados que contribuem para o planejamento de políticas públicas de formação de professores em Pedagogia, sobretudo na implantação de um plano efetivo de desenvolvimento institucional. Além disso, o estudo possui impacto e relevância social na medida em que proporciona à Instituição Comunitária de Educação Superior envolvida um *feedback* sobre a formação de professores que estão realizando o curso de pedagogia nos dois *campi* estudados, com uma avaliação dos quesitos vistos na teoria que foram efetivamente levados a prática pedagógica nas escolas da educação básica do meio oeste catarinense. Por fim, esta investigação possibilita uma reflexão sobre para quê e para quem estão sendo formados os docentes no meio oeste de Santa Catarina (SC).

¹ A Teoria das Competências, orientadora das políticas educacionais no Brasil e apresentada por Perrenoud (1999), tem como prioridade a aquisição de habilidades técnicas que possam ser utilizadas em situações reais.

Políticas de formação docente e a legislação de acompanhamento de egressos no Brasil: um breve histórico

A educação é marcada por um campo de disputa entre projetos de classes historicamente constituídas, sendo um destes a criação de uma educação mercadológica centrada em indivíduos competitivos (Frigotto, 2010; Freitas, 2018). Nessa perspectiva, forças de resistência surgem como antítese ao projeto bancário e mercantilizado de ensino, na busca por constituir um campo de formação integral do sujeito. Uma das dimensões que tem ganhado cenário nesse segundo sentido de estudo é o acompanhamento dos egressos, sobretudo o anseio de entender sua qualificação docente. Tal questão permite às IES compreender as necessidades e desafios profissionais, refletir sobre o processo formativo e conhecer o mercado de trabalho.

As políticas educacionais de formação de professores são destacadas em diferentes documentos históricos, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação inicial, documento homologado em 2002 (Brasil, 2002). As DCNs são consideradas um avanço, pois apresentam uma ideia ampliada de formação e de prática curricular, que comprehende não apenas o espaço tradicional de ensino, mas também a sua práxis (Fávero; Pagliarin; Trevisol, 2020). Outrossim, as políticas educacionais apontam a importância entre a formação inicial e continuada, apesar dos ataques e retrocessos na educação básica, fruto das mudanças sociopolíticas ocorridas em 2019, que redefine um novo percurso à formação inicial e continuada junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; Brasil, 2019).

Assim sendo, faz-se necessário historicizar brevemente as políticas de formação de professores e a consequente inserção de egressos no mercado de trabalho. Nesse prisma, este arcabouço de informações permite que sejam elaborados Projetos Políticos Pedagógicos mais conscientes e condizentes com a realidade histórica em que estão inseridos e em consonância às necessidades regionais, as quais permeiam as relações existentes no chão das escolas. Tais elementos estão expressos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), no Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei nº 10.861 e no documento que estabelece a Política de Integração e Avaliação dos egressos na melhoria das Instituições de Ensino Superior (IES), de 2015 (Brasil, 2015), e no Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância Transformação de Organização Acadêmica, de 2017 (Brasil, 2017).

Dessa maneira, as orientações contidas nos documentos caminham juntas, de modo a garantir que as IES assumam um compromisso com a inserção dos egressos no mundo do trabalho. Esta se torna uma das principais preocupações que as IES devem assumir como condições referenciais para desempenhar suas funções, atingir suas metas, elaborar o Planejamento de Desenvolvimento

Institucional (PDI) e alinhar as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão como propagadoras de qualificação profissional, de transformação social e de desenvolvimento regional. Por isso,

[...] considerar o perfil do egresso é essencial neste contexto, pois permite a universidade direcionar suas ações estratégicas para as necessidades e expectativas dos seus graduandos, sem esquecer-se das informações que ela deseja obter por intermédio desse canal de comunicação, com vistas a fomentar seus processos avaliativos (Simon; Pacheco, 2017, p. 99).

Nessa senda, o entendimento dos egressos é condição essencial no processo de avaliação formativa, uma vez que, por meio disso, é possível o conhecimento de estratégias para aperfeiçoar o ensino. De acordo com Coura (2022), essa coleta de informações sobre o perfil dos egressos é uma etapa inicial do processo de avaliação do ensino, de modo que se faz necessário entender o egresso e traçar, a partir dos dados, uma estratégia. No tocante a esse acompanhamento de egressos, o SINAES surge em 2004 com o objetivo de garantir condições de qualidade de ensino, no que se refere à expansão, à oferta e à inserção dos diplomados no mundo do trabalho (Brasil, 2004). O documento visa obter um *feedback* da educação superior ofertada, mensurar a eficácia acadêmica e, em especial, avaliar o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais da Instituição de Ensino Superior (Brasil, 2004).

Em seus artigos 2º e 3º, esse documento, que institui o SINAES, aborda a função de avaliação interna e externa das IES, envolvendo a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo, tanto das IES quanto da sociedade civil (Brasil, 2004). O intuito é que seja realizado por meio de suas representações e, respectivamente, do seu desenvolvimento institucional, uma busca de outros aspectos, como a responsabilidade social da instituição, a inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico (Brasil, 2004).

Tal cenário ganha força e consistência com a publicação do documento “Política Institucional de Integração e de Avaliação do Egresso na Melhoria da IES” (2015). Segundo o documento (Brasil, 2015), o acompanhamento dos egressos pode ser definido como a “mola maior” para que haja o desenvolvimento de ordem econômica e social. Tal posicionamento coloca como ponto central o acompanhamento dos egressos do ensino superior, além de enfatizar o quanto as informações coletadas são relevantes para o planejamento estratégico das IES com vistas à promoção do desenvolvimento. Posto isso, o processo de acompanhamento dos egressos permite comparar os conhecimentos adquiridos/ofertados na vida acadêmica com as necessidades profissionais, de modo a tornar efetiva a formulação dos projetos pedagógicos e a organização do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nessa ótica, o acompanhamento dos egressos é um importante instrumento para compreender o perfil profissional, aprimorar a qualidade de ensino, fortalecer a IES e, sobretudo, compreender

como a área de formação contribui para o desenvolvimento regional. No curso de graduação em pedagogia, especificamente, essa questão é abordada no artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui DNC para o curso de graduação em pedagogia. Os documentos legais evidenciam a necessidade do acompanhamento dos egressos como condição prioritária para a tomada de decisões e, principalmente, para entender as contribuições desses profissionais para o desenvolvimento regional e do campo de trabalho.

Percorso metodológico

Este artigo aborda uma análise qualitativa dos dados, para entender o fenômeno e sua relação às questões sociais, a fim de traduzir uma percepção assertiva ao planejamento de estratégias institucionais e políticas públicas para o campo formativo. Segundo Yin (2016), esta perspectiva investiga as fronteiras entre o fenômeno e o contexto nele estabelecido, por meio de múltiplas fontes de evidência. Neste caso, o mapeamento dos egressos do curso de pedagogia de uma Instituição Comunitária de Educação Superior, com o objetivo exploratório. As pesquisas exploratórias tendem a esclarecer e desenvolver conceitos e ideias, com o fito de ter uma visão geral sobre determinado fato (Gil, 1999).

Nesse prisma, o universo da pesquisa é o curso de pedagogia oferecido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no *campi* de Capinzal (SC) e Campos Novos (SC), com delimitação temporal dos egressos de 2019 a 2022. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a universidade define a sua filosofia de trabalho, que tem como missão abordar, além de outras diretrizes norteadoras do ensino, a pesquisa e extensão na educação superior (Unoesc, 2023). Por se tratar, especificamente, do curso de pedagogia, em que os egressos são os sujeitos da pesquisa, têm-se que as suas dimensões estão atreladas à indissociabilidade e à acessibilidade pedagógica. Diante disso, na realidade da Instituição Comunitária de Educação Superior estudada, os cursos de graduação assumem o compromisso de formar profissionais qualificados, críticos e reflexivos, com visão humanística.

O curso de pedagogia objetiva formar profissionais, em nível de graduação, para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e dos processos educativos, concebendo a pesquisa e extensão como parte do processo formativo (Tozetto; Silva; Domingues, 2019). Os egressos do curso de pedagogia devem ter repertório de habilidades em vista a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, sendo que a Unoesc, especificamente, tem seus eixos previstos em sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC), conforme apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Eixos da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia da Unoesc

Eixo	Desritivo
Eixo Básico	Compreende conhecimentos, abordando saberes que englobam os aspectos sociais, éticos, tecnológicos e culturais.
Eixo Pedagógico	Compreende conhecimentos relacionados às dimensões filosófica, sociológica e antropológica.
Eixo Específico	Contempla saberes relacionados à aprendizagem dos conteúdos específicos da área de atuação profissional, considerando as teorias da educação e a concepção dos processos educativos e gestores.
Eixo de Práticas de Estágio e Pedagógicas	Contempla saberes afetos a realização das práticas pedagógicas e dos estágios nos diversos níveis de complexidade da formação do Pedagogo, como as informações constam na análise constitucional dos resultados da avaliação de atuação dos diplomados da UNOESC no ambiente socioeconômico – CPA.

Fonte – Elaborado pelos autores, 2024.

À vista disso, o curso deve permear a interação dos estudantes entre diferentes aspectos teóricos e práticos, na troca de conhecimento e na participação com a sociedade local, de modo a constituir uma formação cidadã que perpassa uma vivência interprofissional e interdisciplinar. O processo de ensino e aprendizado deve ter um conjunto de ações planejadas e de aprendizagem voltadas à extensão, docência, pesquisa, estágios e outras formas de contribuição com a comunidade.

Diante disso, para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado com perguntas pré-estabelecidas, incluindo questões abertas e fechadas. Esse tipo de questionário supõe uma conversação continuada entre o informante e o pesquisador, que deve ser dirigida por este, de acordo com seus objetivos estabelecidos e primar por variáveis que permitam a coleta de informações e que possa emergir respostas a diferentes sentidos ao fenômeno social estudado (Queiroz, 1988; Triviños, 1987).

O questionário foi criado por meio da plataforma Google Forms e enviado pela Coordenação do curso de pedagogia da Unoesc. Fez-se uso da Escala Likert para o escalonamento dos indicadores, pois ela permite medir as atitudes e opiniões do público estudado, para avaliar a intensidade de um conjunto de afirmações relacionadas ao problema investigativo (Martins; Theóphilo, 2009). Assim, a pesquisa se faz relevante para um entendimento das nuances que atravessam as condições profissionais, socioeconômicas e motivacionais dos egressos do curso de pedagogia no recorte geográfico e temporal estudado.

Análise e discussão dos resultados

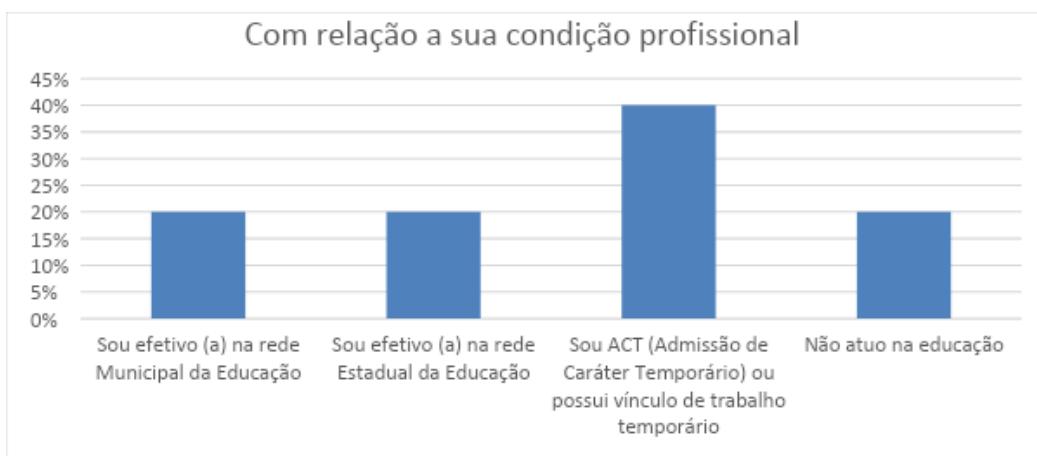
O acompanhamento dos egressos se torna uma condição central para o planejamento estratégico das IES, uma vez que permite tomar consciência de sua condição social e de aspectos empregatícios. No entanto, a falta de clareza sobre as finalidades desse acompanhamento resulta na falta de condições para atender ao real objetivo deste tipo de estudo (Coura, 2022). A partir de então, o processo de acompanhamento de egressos passa a ser considerado uma importante ferramenta para comparar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica com as necessidades profissionais. Essa ótica é fundamental para atender aos reais sentidos de uma política de acompanhamento de egressos.

Atentas a estas novas condições, as IES têm viabilizado políticas institucionais de acompanhamento e de avaliação de suas atividades, com o intuito de aprimorar seus processos pedagógicos e de gestão. Neste contexto, o acompanhamento dos egressos se torna uma condição central para o planejamento estratégico das instituições. Dito isso, esta pesquisa foi enviada aos 55 egressos do curso de pedagogia da Unoesc dos *campi* de Capinzal (SC) e Campos Novos (SC), formados entre os anos de 2019 e 2022. Ao término do envio, foram obtidas 21 respostas dentre os 55 egressos. As questões éticas foram resguardadas em todo o período de coleta de dados, tratamento e análise dos dados.

Nesse contexto, quando perguntados sobre o ano de conclusão do curso, 20% dos egressos declararam que concluíram o curso no ano de 2019, 40% no ano de 2020, 10% no ano de 2021 e 30% no ano de 2022. Quanto ao trabalho docente, 60% dos egressos declararam que trabalham na área de formação, 20% afirmaram que atuam na educação, mas não em Pedagogia, 10% afirmaram que atuam na educação, mas em funções que não são da docência e 10% declararam que não atuam na educação. Com isso, percebe-se que o curso de pedagogia da Unoesc, *campi* de Capinzal (SC) e Campos Novos (SC), tem um alto grau de empregabilidade.

Concomitantemente, 80% dos respondentes declararam trabalhar na rede pública de ensino e 20% afirmaram trabalhar na rede privada de ensino. Nesse contexto, apesar de 76,9% do ensino superior ser ofertado por instituições privadas, conforme Censo da Educação Superior (2021), com forte dominância do setor privado, o mosaico de oportunidades para professores tenciona, nas respostas, um contexto público. Ademais, com relação à forma e regime de trabalho, o gráfico 1 sinaliza o cenário.

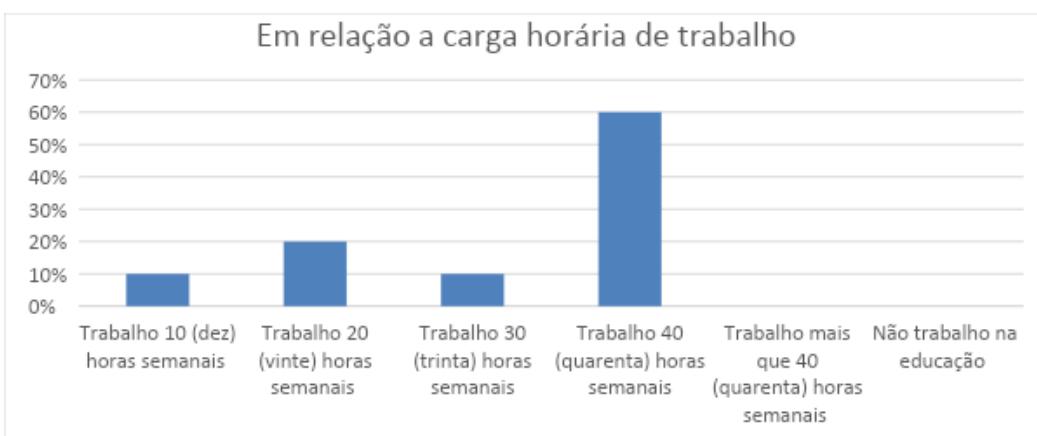
Gráfico 1 – Forma e regime de trabalho dos Egresso de pedagogia



Fonte – Elaborado pelos autores, 2024.

À vista disso, os dados apresentados refletem a tendência da precarização do trabalho docente, apesar das oportunidades no setor público. Segundo Antunes (2020), umas das características da morfologia do trabalho contemporâneo é o crescimento dos contratos temporários que geralmente são remunerados por serviços prestados. Logo, apesar da alta empregabilidade, há um cenário de crise estrutural do capitalismo com crescimento de contratações temporárias, com a atuação do profissional em áreas distintas da formação do professor, carga horária elevada de trabalho, necessidade de complementação de renda, ausência de sindicalização e naturalização da instabilidade profissional (Hypolito, 2011; Silva, Gomes; Motta, 2020). Assim, o gráfico 2 apresenta um panorama para entender essa relação de carga horária entre os egressos e o modo com que as relações de trabalho vêm sendo construídas.

Gráfico 2 – Panorama da carga horária de trabalho dos egressos de pedagogia



Fonte – Elaborado pelos autores, 2024.

Perante o exposto, é válido ressaltar que no total de participantes, 40% informaram que não trabalham 40 horas-semanais e 60% manifestaram que trabalham 40 horas semanais. Chama a atenção que não obtivemos nenhuma resposta que aponte trabalho acima de 40 horas semanais. Tal condição se contrapõe com pesquisas da área, como a investigação realizada por Barbosa *et al.* (2018) nas escolas paulistas, que apontou um contingente de 5% dos trabalhadores manifestando que trabalham mais de 40 horas semanais.

Essa condição de trabalho teve grandes mudanças, tanto na docência quanto na formação continuada, em suas políticas e práticas durante o período da pandemia da COVID-19 (Ribeiro; Ventorim; Oliveira, 2022). Em meio às incertezas, o ensino se ressignificou para levar a certeza a milhares de estudantes, de modo que o protagonismo dos professores passou a ser requerido por muito mais do que 40 horas semanais, em suas mais diferentes frentes, pois

[...] sem dúvida, as medidas para controle da pandemia e a exigência do distanciamento social resultaram no fechamento das escolas, na reorganização dos espaços e dos tempos escolares e, principalmente, na transformação do trabalho presencial do/a professor/a em trabalho remoto (Ribeiro; Ventorim; Oliveira, 2022, p. 875).

No mesmo sentido do trabalho docente, quando indagados sobre sua atuação profissional nas unidades educativas, 40% dos egressos afirmaram que trabalham apenas em uma escola, 30% declararam que trabalham em duas escolas e 10% declararam que trabalham em 3 ou mais escolas. Em um olhar mais crítico e reflexivo, do ponto de vista sociológico e filosófico, os dados dão conta de um contexto histórico proposto pelas reformas trabalhistas neoliberais de flexibilização dos contratos de trabalho. Como bem pontua Harvey (2016), a sociedade de acumulação flexível, a forma rígida de trabalho do modelo fordista de produção com divisão de tarefas definidas, vem cedendo espaço a formas horizontais e supostamente mais autônomas de organização do trabalho.

Por conseguinte, com relação à condição contemporânea de trabalho, no que concerne à renda-salário, 80% dos egressos afirmaram ter renda que varia entre R\$ 2.000,00 a R\$ 4.000,00, enquanto a renda de 20% dos egressos não ultrapassa R\$ 2.000,00. Os dados colaboram para o sentimento de desvalorização profissional, ligado às reformas trabalhistas, à queda das taxas de sindicalização e ao discurso público da ineficiência da educação, da implementação da gestão empresarial na educação e da prática de gerencialismo por produtividade (Hypolito, 2011). Esses elementos são o combustível para líderes políticos justificarem medidas de austeridade e legitimarem os baixos salários.

Ainda nesse fio condutor de debate, percebe-se que há um projeto de controle e responsabilização docente. Para Lievore (2022), as políticas educacionais têm sido impactadas pelas reformas neoliberais que têm ocasionado a intensificação da precarização do trabalho docente. Fruto das reformas educacionais dos últimos anos, essa reforma sofreu grande interferência de

grupos privados, que tem como anseio o esvaziamento da educação emancipatória, democrática e gratuita em detrimento à sua mercantilização (Lievore, 2022). Mas, a resistência permeia o campo, mesmo com salários e condições de trabalho que suprem uma condição de enxugamento e cortes na manutenção de uma expansão de um regime econômico neoliberal.

Além dos aspectos relacionados à inserção profissional dos egressos, procurou-se identificar elementos que esses profissionais consideram fundamentais para sua formação e atuação na área de pedagogia. A primeira questão versou sobre os estágios curriculares. Nesse elemento, 100% dos egressos consideraram os estágios como essenciais para a formação e para inserção profissional. Isso vai de encontro à concepção de uma educação que acompanha as transformações da sociedade, uma vez que os processos formativos permeiam o importante papel da educação superior em promover a práxis educativa para a docência (De Souza; Loss, 2022).

Os estágios nas Instituições de Ensino Superior (IES) tanto aproximam os acadêmicos da cultura profissional quanto os formam para uma consciência das questões socioculturais que estão à sua volta (De Souza; Loss, 2022). Desse modo, os dados decorrentes das respostas ao questionário indicam que os egressos consideraram de forma positiva os estágios, principalmente, pelo fato de permitirem sua preparação para atuar nos desafios à futura profissão a partir da vivência. Da autoavaliação a sua motivação enquanto futuros profissionais, o sentido às práticas de estágio reside na possibilidade de contemplar diferentes cenários da práxis reflexiva.

Com relação à formação continuada, os egressos foram inquiridos sobre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Quando perguntados sobre se realizaram, pretendem realizar ou concluir algum curso de Pós-Graduação, 50% deles responderam que possuem especialização *lato sensu*, 10% para doutorado, 10% para mestrado e 30% que não realizaram ou não tem intenção de realizar pós-graduação. Quando perguntados sobre quais áreas possuem interesse, 30% dos egressos responderam que possuem interesse em fazer uma especialização em psicopedagogia, 25% gostariam de realizar mestrado em educação, 20% declararam ter interesse em fazer uma especialização em Gestão Educacional, 10% responderam que gostariam de fazer uma especialização em Educação Ambiental e 15% gostariam de realizar mestrado ou doutorado em educação.

Os apontamentos sugerem que os egressos são motivados pelo contexto social e histórico, além de que buscam formação continuada para suprir lacunas e fragilidades identificadas na atuação profissional. No entanto, um contingente 30% manifestaram que não pretende realizar pós-graduação, ainda que tenhamos no Estado de Santa Catarina uma expansão da pós-graduação tanto no *lato sensu* quanto no *stricto sensu* nas duas últimas décadas. Hipoteticamente, podem ser apontados alguns motivos como a renda, as motivações profissionais e pessoais ou ainda as

mensalidades cobradas nas instituições privadas. Esse contingente inviabiliza o projeto nacional, expresso no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que estipula como meta 16 formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Assim, pode-se afirmar que essa condição de busca por uma pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* tem se mostrado positiva, no entanto enseja uma dicotomia diante da forjada demanda de trabalho pautada no acúmulo de capital. De acordo com Kassis e Salces (2023), esse tipo de entendimento parte da ideia de massificação de uma abordagem instrumental e tecnicista, que viola o interesse crítico-reflexivo voltado à emancipação do sujeito. Logo, há um interesse ainda embrionário na busca por uma formação que permita, de fato, a constituição de uma transformação social para além de um ensino técnico-instrumental.

Com relação à formação continuada em serviço, os egressos reconheceram a importância da formação continuada como condição para qualificação profissional. Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada deve ser marcada pela reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, ao serem inquiridos sobre a realização de cursos de formação continuada nos últimos 12 meses, 40% dos egressos responderam que realizaram até 20 horas, 30% responderam que realizaram até 40 horas, 20% afirmaram que realizaram mais que 40 horas e 10% responderam que não realizaram nenhum curso, ainda que, em pergunta anterior, tenha assinalado que 100% das redes de educação promovem formação continuada para seus professores.

Com relação à percepção sobre os cursos de formação continuada, os egressos foram confrontados com a seguinte afirmação: “A formação continuada é importante para a qualificação profissional”, sendo que 60% deles concordaram plenamente com essa afirmação e 40% deles concordaram com a afirmação. No entanto, os dados apresentados evidenciam que os cursos ofertados de formação continuada, na percepção dos egressos, não correspondem às necessidades e lacunas profissionais. Alguns fatores podem ser atribuídos a essa percepção, a partir de Gatti (2008), Tardif (2002), Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020), como: (i) a polissemia expressa na oferta de atividades formativas amplas e genéricas; (ii) crescimento de cursos de treinamento profissional que não contribuem para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos; (iii) acúmulo de certificações e títulos sem significado profissional; (iv) oferta de cursos rápidos, padronizados, mercantilizados e plataformados que não permitem a reflexividade profissional e a partilha coletiva de saberes entre os professores. À vista disso,

[...] Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 1992, p. 23).

Com relação ao eixo sobre a percepção dos egressos sobre a Unoesc em seu processo de formação inicial continuada, os egressos consideraram que a IES foi essencial para sua formação. Os resultados demonstram que o curso de pedagogia, segundo os egressos, respondeu às expectativas. Além desse aspecto, os dados evidenciam que o curso possui gestão e organização pedagógica que respondem às dinâmicas contemporâneas de formação de professores. No entanto, 10% dos egressos não indicariam o curso de pedagogia. Essa porcentagem abre margem para que a instituição reflita internamente sobre o curso de pedagogia a fim de qualificar o processo pedagógico formativo, especialmente, por meio do colegiado do curso.

Outro dado importante diz respeito à relação entre a Unoesc e os egressos a partir da participação dos mesmos em cursos de formação continuada. Quando questionados sobre se participaram de atividades de formação continuada na Unoesc no ano de 2022, 60% responderam afirmativamente e 40% responderam negativamente. O resultado indica um distanciamento entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e os egressos, e as dificuldades dos professores retornarem ao ambiente universitário. Desse modo, é importante ampliar e fortalecer as políticas institucionais de acompanhamento dos egressos e estabelecer metas estratégicas no curso de pedagogia para a continuidade dos egressos em atividades do Curso, especialmente, àquelas de formação abertas ao público externo.

Por conseguinte, o último eixo da lista de critérios de análise relaciona-se a satisfação dos egressos com a profissão, sobre esse tópico foram realizadas duas questões. Para os egressos, o campo da pedagogia se apresenta promissor, o que revela otimismo com a profissão. Quando somados os que concordam plenamente e concordam, a porcentagem chega a 90%. Apenas 10% discordam da afirmação e, portanto, revelam uma perspectiva pouco otimista com relação ao campo de atuação profissional. Nesse sentido, a satisfação docente no campo das licenciaturas nos primeiros anos de inserção profissional se assenta no pressuposto de que as condições de exercício docente influenciam significativamente o processo de construção da identidade profissional.

Segundo Oliveira, Bahia e Neves (2022), os professores tendem a enfrentar desafios e inseguranças em início de carreira, com experiências que demonstram as lacunas presentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Como aponta Tardif (2002), a exploração e o conhecimento dessas temáticas sobre satisfação profissional são particularmente pertinentes, tendo em vista que a satisfação pessoal e a realização de si são desafios importantes para os sujeitos no

desenrolar de suas trajetórias de trabalho e emprego. No entanto, os participantes se mostram satisfeitos profissionalmente, manifestando um sentimento de realização pessoal e profissional.

Da mesma forma dos dados anteriores, apenas 10% dos egressos manifestaram que não estão realizados pessoalmente e profissionalmente no campo da pedagogia. A satisfação pessoal, como aponta Tardif (2002), é uma das condições decisivas para a aprendizagem, para a participação dos professores em cursos de formação continuada e para a construção de sua identidade profissional. Deste modo, a satisfação pessoal com a profissão envolve uma série de saberes e de práticas que vão moldando e construindo a identidade profissional e consolidando o sentimento de pertencimento ao campo docente.

Uma das condições tensionadas ao longo do sentido pedagógico, ainda, aborda o sentido de uma profissão coberta por um discurso e uma perspectiva de “dom” e de “amor à profissão”. Tal sentido, embora nobre, condiciona e evidencia uma noção de senso comum pedagógico, pois, para Behrens (2011), isso reforça uma identidade marcada pela crença cristalizada na sobrecarga e na desvalorização. O senso comum pode levar à formação de uma identidade docente quando mobiliza a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Ser educador perpassa, para além do senso comum, um longo processo de estudo e de lutas em resistência à desvalorização e a um sentido pedagógico marcado por uma lógica que, em sua maioria, suprime o poder de transformação social do professor.

Essa condição precisa ser tratada de forma mais articulada às políticas educacionais em vigor em território nacional. De acordo com Dourado (2015), as políticas educacionais são materializadas nas práticas sociais, no cotidiano das instituições e das redes públicas de ensino. Ao mesmo tempo, elas não possuem autonomia diante da realidade mais ampla, da qual elas são constitutivas e constituintes. Os resultados aqui apresentados ilustram uma realidade específica, mas ainda refletem o que se observa no restante do país: a realidade da formação do pedagogo, as condições de trabalho desse profissional, a influência econômico-política na educação e, consequentemente, na formação e na prática desse educador.

Considerações finais

Ao mapear os egressos do curso de pedagogia de uma Instituição Comunitária de Educação Superior foi possível desvelar suas diferentes condições de realidade socioeconômica, trabalhista e de satisfação com a formação inicial e continuada. Por um lado, se percebe um alto grau de empregabilidade diante do universo de estudo, com uma tendência à condição de trabalho em apenas uma escola e com um unânime panorama sobre a importância dos estágios curriculares. Por

outro lado, se expôs o sucateamento e a desvalorização das condições de salário, com um índice expressivo de contratação temporária.

Para Pagliarin, Fávero e Trevisol (2023), a formação de professores está fortemente pautada por uma mentalidade empresarial mercadológica, que instrumentaliza cada vez mais a educação no sentido de qualificar mão de obra semi-especializada para atender as demandas do mercado de trabalho. Nessa concepção, ao entender para que, com que sentido e para quem são formados os professores, percebe-se que há um interesse em uma condição de melhoria histórica no processo de trabalho e, consequentemente, na satisfação profissional. No entanto, esse interesse se contrapõe ao projeto educacional que, para Freitas (2018), torna o ensino uma condição voltada ao mercado e forma profissionais para atuarem com o objetivo de competitividade.

Nessa seara, o acompanhamento dos egressos é uma excelente estratégia quando se pretende avaliar o próprio curso e a formação e inserção desse profissional no mercado de trabalho. Os resultados apresentados ilustram a realidade diária de pedagogos, que têm sua formação e condições de trabalho influenciadas por uma lógica mercantilizada, de modo a transformar seu conhecimento em força de trabalho. Contrária a essa percepção, a pedagogia perpassa um conjunto de práticas sociais que influenciam os sujeitos de modo amplo (Menezes, 2023). Dessa forma, ao ter uma formação orientada a uma lógica de mercado, a educação deixa de ter um sentido de influência social positivo e passa a reproduzir uma influência, do mesmo modo, mercantil e operária.

Apesar da motivação para uma formação acadêmica, certificando a sua importância, boa parte dos egressos demonstram que não estão contentes com o atual cenário profissional, sobretudo pela desvalorização e pelo tensionamento à deslegitimação de sua atuação, fruto de um modelo de contratação temporária. Para Abreu e Melo (2023), a busca por atender a uma idealização social condiciona a um mal-estar, no compromisso com um conhecimento que constitui um caminho perverso que a torna impotente e desrespeitada diante das condições impostas. Ainda, na trajetória profissional de egressos do curso de pedagogia, percebe-se que a maioria tem enfrentado uma jornada obscura na busca por condições de trabalho digno e equânime, o que corrobora com essa perspectiva que viola o seu sentido social e a sua condição de trabalho digna.

Se, de um lado, há uma motivação intrínseca em buscar uma formação continuada para melhorias na qualificação profissional, do outro lado, uma parcela significativa de respondentes aponta não realizar nenhum tipo de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). Isso é evidenciado ao perceber, no entremeio das respostas, que os cursos de formação continuada ofertados não correspondem à realidade dos egressos, mesmo que a formação inicial tenha sido considerada como essencial na percepção deles. Dito isso, percebe-se que o cenário é fruto de um distanciamento entre

a IES e os egressos, mesmo que haja uma satisfação com o processo de pertencimento e construção de uma identidade docente ao longo da sua formação.

Não obstante, é fundamental pensar no sentido da pedagogia, da docência e da formação daqueles que podem assumir outras funções na escola, para além do ensino. Deve-se resgatar a discussão da pedagogia enquanto ciência da educação, enquanto espaço que poderá contribuir com o pensar a aprendizagem e o ensino para as diferentes faixas etárias e de diferentes segmentos. Outrossim, é necessário construir um planejamento de estratégias formativas de professores pautados no seu real interesse, com voz ativa e construção colaborativa entre eles. Assim, será possível visualizar condições pautadas no real sentido e mentalidade dos profissionais.

Essa compreensão precisa partir de uma reflexão maior, vinculada ao grande anseio de transformação social, pois assim como a educação é um espaço aberto a mudanças, as políticas educacionais devem fortalecer esse processo contínuo para ressignificar suas condições. A difícil tarefa de formar pedagogos preparados para o exercício da cidadania parte, em primeiro plano, do anseio em proporcionar espaços que fortalecem práticas de construção do sujeito professor. É por meio da construção de uma identidade docente, a partir de uma formação que considera o papel social da universidade, que se possibilita construir um rumo satisfatório à profissão exercida pelos professores.

As respostas dos participantes evidenciam, ainda, que há um interesse por parte dos profissionais em seguir com a carreira docente, no entanto é necessário cristalizar práticas docentes que permitam ir além do itinerário formativo inicial. Nesse caso, cabe às IES na formulação de estratégias e políticas institucionais, tomar consciência da real condição de capacitação e inserção no mercado de trabalho. Do mesmo modo, essa lente analítica permite compreender como os projetos pedagógicos têm tensionado para um sentido educacional, que, embora pautado em algumas disciplinas que abordam temáticas de ensino democrático, é fortemente influenciado por uma formação neoliberal.

Um dos caminhos para a consolidação de áreas de conhecimento que prezam pela formação integral do sujeito, em antítese a um projeto que percebe o ensino como mecanismo de capitalização, é a escuta ativa de profissionais egressos. Desse modo, para que a formação de professores faça sentido e promova a reflexividade da práxis docente, faz-se imprescindível romper com essa formação que valoriza o treinamento em decorrência a uma formação humana e cidadã. Pesquisas futuras poderão entender o sentido formativo de outros cursos de licenciatura, a fim de apontar caminhos para melhorias nas políticas educacionais contemporâneas.

Referências

- ABREU, Roberta Melo de Andrade; MELO, Estafani. dos Reis. Reflexões sobre o mal-estar docente no campo da Educação Infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, [S. l.], v. 26, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21242>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BARBOSA, Andreza; et al. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Edu.pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.2, p. 01-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CKkcb8c8Jt4wNwhvVsqSptm/?format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v.36, n. 3., p. 441-453, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF, seção 1, p.31, 09 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf_legislacao/legisla_superior_lei10861. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, DF, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/1>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL. **Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Brasília, 2015. v. 3. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. SINAES, CONAES, DAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância Transformação de Organização Acadêmica**, Brasília, DF: Diretoria de Avaliação da Educação Superior, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- COURA, Helena Luiza Oliveira. A Política de Acompanhamento de Egressos: Ação Necessária. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 1366–1380, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i9.7200. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7200>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da; *et al.* Práticas didáticas na inserção profissional docente: um olhar sobre quatro contextos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 149–169, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1290. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1290>. Acesso em: 9 fev. 2024.

DE SOUZA, Grasieli; LOSS, Maria. As políticas de formação docente: retrocessos e resistências. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2022. DOI: 10.18764/2358-4319v15n3.2022.31. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20557>. Acesso em: 16 nov. 2023.

RIBEIRO, Flávia Demuner; VENTORIM, Silvana; OLIVEIRA, Dalva Ricas. Educação em Prisões no Espírito Santo: condição docente e formação continuada. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 873–898, 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article>. Acesso em: 11 set. 2023.

DOURADO, Luiz. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FÁVERO, Altair A.; PAGLIARIN, Lidiane Puiati; TREVISOL, Marcio G. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, 38, n. 1, p. 01–18, jan./mar.2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 16 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59–78, jan./jun.2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v21n38/v21n38a06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

KASSIS, Renata Nassralla; SALCES, Claudia Dourado. de. Ensino superior privado-mercantil: repercussões na formação inicial de professores e professoras. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–26, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21248>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LESNIESKI, Marlon S.; TREVISOL, Marcio. G.; ALMEIDA, Maria de Luourdes, P. de. Estado do conhecimento sobre formação docente com enfoque na educação superior e políticas públicas: a formação de professores em disputa. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–23, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20815>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671371. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LIEVORE, Sue Elen. Condição do trabalho docente: experiências de professores/as do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 943–958, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1640>. Acesso em: 11 set. 2023.

MARTINS, Gilberto Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. O eclipse da pedagogia nos documentos oficiais que orientam a formação do/a pedagogo/a. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21416>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MENEZES, Rodrigo da Silva. Para além da pedagogia e da didática: ensaio acadêmico sobre problemas da formação de professores no Brasil. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 682, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/682>. Acesso em: 11 nov. 2023.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Sandra de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; NEVES, Antônia Regina Gomes. Professores iniciantes e coformação: indicações para as políticas públicas de formação continuada. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 4, p. 882–902, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8663612>. Acesso em: 16 nov. 2023.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"*. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, p. 68-80, 1988.

REIS DA SILVA, Vera Lúcia.; SANTOS DA SILVA, Jéssica. A formação inicial de professores na voz de concluintes de um curso de pedagogia. **Revista Amazônica**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/12720>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima.; FERNANDES, Paloma Emanuele da Costa Nascimento. Pesquisas sobre o curso de pedagogia em produções acadêmicas de graduação e pós-graduação no CE-UFPB. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–20, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21252.038. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21252>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Adelson Ferreira; GOMES, Suzana dos Santos. A noção de competência como instrumento desarticulador da formação política e científica dos professores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.25, n.00, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671337. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671337>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, Thayse Ancila de Melo T; MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, n.63, v.1, p. 137-155, jan./jun.2020.

SIMON, Lilian Wrzesinski; PACHECO, Andressa. Sasaki Vasques. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p.94-113, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2023>. Acesso em: 05 jan, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZETTO, Susana Soares; SILVA, Melissa Rodrigues da; DOMINGUES, Thaiane de Gois. Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Paraná. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 41–56, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/221>. Acesso em: 09 dez. 2023.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/SP: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico Curricular – Pedagogia**. Editora Unoesc, 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.