

Educação Superior e Formação de Pedagogos no Brasil: mapeamento dos egressos de uma universidade comunitária (2019-2022)

Marcio Giusti Trevisol¹ Maria de Lourdes Pinto de Almeida²
Davi Alexandre Schoenardie³

Resumo

O artigo é resultado de uma pesquisa de produtividade do CNPq que tem como temática a formação do pedagogo na América Latina. O objetivo deste recorte foi mapear os egressos do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), de modo a pontuar as condições de trabalho, a condição socioeconômica e a satisfação destes pedagogos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como sujeitos os egressos do campus 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 aponta que os egressos de Pedagogia têm diferentes desafios para o exercício da profissão, como a falta de oportunidades, desvalorização financeira e contratação temporária.

Palabras-chave: Pedagogos. Egressos, Políticas de Formação Docente, Educação Superior.

Higher Education and the Training of Pedagogues in Brazil: mapping the graduates of a community university (2019-2022)

Abstract

This article is the result of a CNPq productivity research project on the training of pedagogues in Latin America. The aim of this study was to map the graduates of the pedagogy course at the Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), to assess their working conditions, socioeconomic status, and satisfaction. This is a qualitative and exploratory study, whose subjects were graduates from the Capinzal and Campos Novos campuses from 2019 to 2022. The data was collected using a semi-structured questionnaire organized using the Likert Scale. The research shows that graduates of pedagogy face different challenges in practicing their profession, such as lack of opportunities, financial devaluation, and temporary employment.

Keywords: Pedagogues. Graduates, Teacher training policies, Higher Education.

Educación Superior y Formación de Pedagogos en Brasil: mapeo de egresados de una universidad comunitaria (2019-2022)

Resumen

El artículo es resultado de una encuesta de productividad del CNPq cuyo tema es la formación de pedagogos en América Latina. El objetivo de esta sección fue mapear a los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc), con el fin de evaluar las condiciones laborales, el nivel socioeconómico y la satisfacción de estos pedagogos. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, con sujetos egresados de los campus Capinzal y Campos Novos entre 2019 y 2022. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario semiestruturado organizado mediante la Escala Likert. La investigación muestra que los egresados de pedagogía enfrentan diferentes desafíos en el ejercicio de la profesión, como la falta de

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, Brasil. E-mail: marcio.trevisol@unoesc.edu.br

² Pesquisadora Associada do Programa de Políticas Públicas e Gestão da Educação (UFMS), Campinas, Brasil. E-mail: malu04@gmail.com

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, Brasil. E-mail: davi.schoenardie@unoesc.edu.br

oportunidades, la devaluación financiera y la contratación temporal.

Palabras clave: Pedagogos. Graduados, Políticas de formación docente, Educación universitaria.

INTRODUÇÃO

O acompanhamento dos egressos dos cursos de formação de professores emerge como uma temática de crescente relevância no âmbito da pesquisa educacional no Brasil. Tal tema permite que as Instituições de Educação Superior (IES) reflitam sobre o processo de formação docente e os desafios profissionais, tendo como consequência imediata uma autoavaliação do processo formativo. O arcabouço de informações coletado neste tipo de investigação permite que as instituições de educação superior elaborem Projetos Políticos Pedagógicos conscientes e condizentes com as necessidades regionais que estão presentes no entorno.

No Curso de Pedagogia, essa condição é expressa na Resolução 2019. Em seu art. 24 prevê que “as IES deverão organizar um processo de avaliação de egressos de forma contínua e articulada com os ambientes de aprendizagem” (Brasil, 2019). Já a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, são apresentados no art. 5º dezesseis aptidões que os egressos devem possuir no seu fazer profissional (Brasil, 2006). Os documentos legais evidenciam a necessidade de acompanhamento dos egressos como condição prioritária para tomadas de decisão e, sobretudo, para entender as contribuições desses profissionais para o desenvolvimento regional e do campo de trabalho.

No seio dessa discussão, surgiu este estudo, como parte de um projeto macro de pesquisa de edital produtividade do CNPq, tendo a Unoesc como um dos *lócus* da investigação que se deu em três IES brasileiras, uma mexicana e três chilenas. Tivemos como sujeitos os pedagogos formados de 2019 a 2022 pela Unoesc, *campus* de Capinzal e Campos Novos. Tal perspectiva se fundamenta nas discussões recentes que têm sinalizado para uma formação docente com carência 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.

Neste contexto, a pesquisa propõe investigar os egressos formados no Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Não se trata de uma pesquisa sobre os documentos legais ou da política institucional de acompanhamento dos egressos, mas sim a realização de um mapeamento dos egressos a partir de três dimensões, a saber: onde trabalham, contribuições para a área educacional e satisfação com a formação e com a profissão. Por isso, o problema investigativo é sintetizado na pergunta: onde estão e como estão os professores formados pela Unoesc no Curso de Pedagogia? O objetivo é mapear os egressos do Curso de Pedagogia da Unoesc entre os anos de

2019 a 2022 tomando como referencial onde trabalham, contribuições para a área educacional e sua satisfação com a formação (inicial e continuada) e com a profissão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de objetivo exploratório, com metodologia analítica. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado, enviado pelo *Google Forms* e tabulados pela escala *Likert*.

Para responder ao problema de pesquisa, o artigo é dividido em três partes. Na primeira parte são apresentadas as políticas de formação de professores, os documentos que salientam a necessidade e importância do acompanhamento dos egressos. Na segunda parte é apresentado o percurso metodológico, o universo da pesquisa e a caracterização do Curso de Pedagogia. Na terceira parte são apresentados os dados, a análise e os resultados da investigação. Cabe destacar que a pesquisa se mostra relevante ao propor, a partir dos resultados indicativos, um panorama para o planejamento de políticas de formação de professores e, de forma direta, contribuir com as instituições de educação superior no planejamento e implantação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ACOMPANHAMENTOS DOS EGRESSOS NO BRASIL: O CASO A PEDAGOGIA

A formação de professores que atuam na Educação Básica tem ocupado espaço privilegiado nos centros de estudos. As universidades, associações científicas e organizações da sociedade civil apresentam interesse e anseios quando a qualificação dos docentes. No entanto, embora tenhamos uma pujança de produções acadêmicas ainda temos do ponto de vista político, muitas lacunas e limitações que passam pelas normas jurídicas que regulamentam a gestão da educação, a experiência formativa e a atuação profissional. Nesse sentido, o tema da formação docente, na contemporaneidade, representa um dos grandes desafios tanto para a gestão pública quanto para as instituições que ofertam essa formação. No centro do debate, se instaura a seguinte questão: para quê, com que sentido e para quem estão sendo formados os professores?

Para responder ao questionamento é necessário, de antemão, salientar como as políticas de formação de professores são tratadas em documentos considerados marcos históricos. Dentre os documentos se destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação inicial homologada em 2002 (Brasil, 2002). As DCNs (2002) são consideradas um avanço, pois, apresentam uma ideia ampliada de formação compreendendo a escola e a universidade como formadoras de professores, bem como orienta que a prática como componente curricular e os estágios curriculares esteja diluída ao longo do curso e não apenas no último ano de graduação. Segundo Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020), as DCNs apresentam visão ampliada porque compreendem que a formação não ocorre apenas no espaço dos centros tradicionalmente constituídos para esse fim (faculdades, universidades etc) mas também na escola; porque entendem que formação inicial e continuada se entrelaçam e que não pode haver dicotomia entre teoria e prática. Neste contexto favorável para as agendas educacionais é construído de forma democrática o Plano Nacional de Educação (PNE) para as décadas

de 2014 a 2024 (Brasil, 2014), com destaque para as metas 15 (quinze) e 16 (dezesesseis) que abordam a formação inicial e continuada de professores

No ano seguinte à homologação do PNE (2014-2024), foram publicadas as novas DCNs para a formação de professores (Brasil, 2015). O entendimento que essas diretrizes dão continuidade a visão ampliada de formação presente nas diretrizes anteriores (2002), pois reafirmam e ampliam a necessidade de uma política de formação articulada com a educação básica, defende a relação entre formação inicial e continuada e reconhece a importância das instituições de educação básica para a formação dos docentes. Já em 2019, em um contexto político de significativas mudanças no Brasil são homologadas as novas DCNs para a formação inicial de professores. Segundo Pagliarin, Fávero e Trevisol (2023), tal normativa define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Alinhado aos documentos supracitados, na especificidade da Pedagogia, busca-se formar um pedagogo com conhecimentos consistentes no campo teórico e prático, por meio do contato com o contexto escolar em seus diferentes níveis. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006). Como pontuam Marquazan, Scremin e Santos (2017), o sentido de formação expresso nas DCNs de Pedagogia deve ser pautado pela indissociabilidade entre teoria e prática como pressuposto para a atuação do pedagogo na gestão de processos educacionais nas instituições educativas. Nas DCNs (2006), há uma preocupação com a formação da identidade profissional assegurada pela reflexão das práticas docentes.

É neste excerto marcado pela qualificação da educação superior que se inicia em 2004 a valorização de políticas e estratégias de acompanhamento dos egressos. No tocante ao acompanhamento dos egressos, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) objetiva garantir condições de qualidade da educação superior, no que se refere a expansão, oferta e inserção dos diplomados no mundo do trabalho. Desse modo, o documento visa obter o *feedback* da educação superior ofertada, mensurar a eficácia acadêmica, em especial, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais da IES (Brasil, 2004). O documento salienta em seus art. 2º e 3º a função de promover avaliação interna e externa das IES, envolvendo a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das IES, e da sociedade civil, por meio de suas representações e, respectivamente no intuito de promover o desenvolvimento institucional, busca entre outros aspectos, a responsabilidade social da instituição, a inclusão social e o desenvolvimento econômico e social (Brasil, 2004).

A importância do acompanhamento dos egressos ganha força e consistência com a publicação do documento “Política Institucional de Integração e de Avaliação do Egresso na Melhoria da IES” (Brasil, 2015). Segundo o documento (Brasil, 2017), o acompanhamento dos egressos “[...], podendo ser caracterizada como a mola maior para o desenvolvimento econômico-social” (Brasil,

2017, p. 69). Tal posicionamento coloca como central o acompanhamento dos egressos do ensino superior, pois, as informações coletadas são valiosas para o planejamento estratégico das IES com vistas à promoção do desenvolvimento. De acordo com Brasil (2015, p. 69), “[...] ambos os campos – o da formação e da profissão – têm suas próprias regras, mas na sua prática estão altamente interligados mesmo que essa relação seja minimizada pela academia”. O processo de acompanhamento dos egressos permite comparar os conhecimentos adquiridos/ofertados na vida acadêmica com as necessidades profissionais. Essa lente analítica ampara as IES na formulação dos projetos pedagógicos, na consolidação de áreas de conhecimento e na organização do ensino, da extensão e da pesquisa.

No ano de 2017, com a finalidade de qualificar a política de avaliação das IES sob o ângulo do acompanhamento dos egressos, o INEP publicou o “Instrumento de Avaliação Institucional Externa e a Distância Transformando a Academia” (Brasil, 2017). Desse modo, a política de acompanhamento do egresso passou a fazer parte do Eixo 3. Segundo Brasil (2017, p. 36), é considerado egresso “todo discente que tenha frequentado um curso em instituição de ensino superior, tendo ou não concluído seus estudos”. Para além da avaliação externa, por meio dos indicadores, o acompanhamento dos egressos passou a ser considerado um indutor de qualidade das IES. Atentos a esse indutor, as Universidades passaram a viabilizar políticas institucionais de acompanhamento e avaliação de suas atividades com o objetivo 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. No caso específico do Curso de Pedagogia, o mapeamento dos egressos permite tomar consciência de onde estão e sob quais condições de trabalho estão submetidos esses profissionais. Neste caso, a investigação parte de um recorte da realidade, detendo-se especificamente no Curso de Pedagogia da Unoesc nos *campi* de Capinzal e Campos Novos – SC. As conclusões a partir do micro servem como base para refletir as questões macro.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este artigo trata em sentido qualitativo do entendimento de um fenômeno que envolve as relações sociais em torno de diferentes ambientes. Seu sentido está ligado à percepção para o 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.

Para o mapeamento dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), utilizou-se o objetivo exploratório a fim de analisar, por meio de um estudo de caso, as condições de trabalho, a condição socioeconômica e a satisfação com a formação (inicial e continuada). As pesquisas exploratórias tendem a esclarecer e desenvolver conceitos e ideias, com o fito de ter uma visão geral sobre determinado fato (Gil, 2022).

Nesse prisma, o universo da pesquisa é o Curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no *campus* de Capinzal e Campos Novos, com delimitação temporal dos egressos de 2019 a 2022. Em seu PDI, 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 Unoesc, os cursos de graduação assumem o compromisso de formar profissionais qualificados, críticos e reflexivos, com visão humanística. 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.

Quadro 1–Eixos da Proposta Pedagógica Curricular (PPC)

Eixo	Descritivo
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

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 (Triviños, 1987; Queiroz, 1988).

O questionário foi criado por meio da plataforma *Google Forms* e enviado pela Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade no *e-mail* dos egressos. 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, conforme apontam os resultados a seguir.

| SOBRE OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi enviada para todos os egressos do Curso de Pedagogia dos *Campus* de Capinzal e Campos Novos – SC formados entre os anos de 2019 a 2022. Do total de 55 formados, participaram da pesquisa 21 egressos. Quando perguntados sobre o ano de conclusão do curso, 20% declararam concluíram no ano de 2019, 40% no ano de 2020, 10% no ano de 2021 e 30% no ano de 2022.

Com relação ao trabalho docente, quando questionados, se atualmente estão trabalhando, 60% declararam que trabalham na área de formação, 20% que atuam na educação, mas não em Pedagogia, 10% que atuam na educação, mas, funções que não são da docência e 10% declaram que não atuam na educação. Os dados evidenciam que os Cursos de Pedagogia da Unoesc, *Campus* de Capinzal e Campos Novos – SC possuem um alto grau de empregabilidade superando o contingente de 90%. Concomitante com estes dados, 70% declaram que trabalham na Rede Pública e 10% que trabalham na Rede Privada de educação.

Já com relação à forma e regime de trabalho, 20% declaram que são efetivos na rede Municipal de Educação, 20% na rede Estadual de Educação, 50% dizem que são contratados de forma temporária e 10% que não atuam na educação. Os dados apresentados refletem a tendência da precarização do trabalho docente. Segundo Antunes (2018), umas das características da morfologia do trabalho contemporâneo é o crescimento dos contratos temporários que geralmente são remunerados por serviços prestados. Como consequência, esse quadro potencializa situações preocupantes na educação, tais como: (i) atuação em áreas distintas da formação do professor; (ii) formação inadequada ou inconclusa, atuação em grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho; (iv) em muitos casos necessidade do professor (as) complementar a renda com outros empregos; (v) distinção/discriminação no local de trabalho, ausência de sindicalização e com pouco espaço de participação política e; (vi) se naturaliza uma situação de insegurança e incerteza quanto ao futuro profissional, levando a instabilidade e rotatividade no emprego com à desvalorização profissional e social (Silva; Gomes; Motta, 2020).

Referente à carga horária de trabalho, 40% informam que não trabalham 40 horas-semanais e 60% manifestam que trabalham 40 horas-semanais. Embora seja um estudo de caso, 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 por exemplo, a investigação realizada por Barbosa *et al.* (2018), que no estudo com escolas paulistas apontou um contingente de 5% que manifestaram que trabalham mais de 40 horas semanais. A jornada docente é um elemento que compõe as condições de trabalho e apontam para aspectos da qualidade educacional e pedagógica. Como

aponta Gatti e Barreto (2009), jornadas de trabalho que não permitem a dedicação exclusiva, ou pelo excesso da jornada de trabalho ou pelo número de aulas inferior a 40 horas-semanais, comprometem aspectos pedagógicos e precarizam o trabalho docente pela falta de dedicação exclusiva. No mesmo sentido do trabalho docente, os egressos de Pedagogia, quando indagados sobre sua atuação profissional nas unidades educativas, 40% afirmam que trabalham apenas em uma escola, 30% que trabalham em duas escolas e 10% em três ou mais escolas.

Os egressos quando questionados sobre a renda bruta mensal como professor, 80% declaram que variam entre R\$ 2.000,00 reais a R\$ 4.000,00 reais enquanto para 20% não ultrapassa R\$ 2.000,00 reais. Os dados colaboram para o sentimento de desvalorização profissional. Neste sentido, tem razão Hypolito, (2012), quando afirma em uma análise macro, contextual e histórica, que a desvalorização do profissional de educação está ligada, às reformas trabalhistas, a queda das taxas de sindicalização, ao discurso público da ineficiência da educação do professor, da implementação da gestão empresarial na educação e de práticas de gerencialismo por produtividade.

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. Neste indicador, 100% dos egressos consideram os estágios como essenciais para a formação e para inserção profissional. Os dados indicam que os egressos consideram de forma positiva os estágios, principalmente, pelo fato de permitirem sua preparação para atuar nos desafios à futura profissão a partir da vivência.

No que diz respeito à formação continuada, os egressos, foram inquiridos sobre a pós-graduação *lato* e *stricto-sensu*. Quando perguntados sobre se realizou, pretende realizar ou concluir algum curso de Pós-Graduação, 40% responderam que possuem especialização *lato-sensu*, 10% para doutorado, 10% para mestrado e 20% que não realizaram ou não tem intenção de realizar pós-graduação. Quando perguntados sobre quais áreas possuem interesse, 30% responderam especialização em Psicopedagogia, 25% mestrado educação, 20% Especialização em Gestão Educacional, 10% Especialização em Educação Ambiental e 10% Doutorado em Educação.

Quanto à formação continuada em serviço, os egressos reconhecem 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% responderam que realizaram até 20 horas, 30% que realizaram até 40 horas, 20% que realizaram mais de 40 horas e 10% não realizaram nenhum curso.

Acerca da percepção sobre os cursos de formação continuada, os egressos foram confrontados com a seguinte afirmação: “A formação continuada é importante para a qualificação profissional”, 60% concordam plenamente com a afirmação e 40% concordam com a afirmação. No entanto, na próxima questão fica evidente a insatisfação com relação aos cursos ofertados, haja vista que

quando perguntados qual a percepção sobre os cursos ofertados, 30% dos entrevistados consideram insuficientes, para 60% suficientes e para 10% são considerados totalmente suficientes.

Os dados apresentados evidenciam que os cursos ofertados de formação continuada, na percepção dos egressos, não correspondem às necessidades e lacunas profissionais. Tais apontamentos são conformados por Nóvoa (2009, p. 23):

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano 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.

Os dados apresentados são imprescindíveis para o planejamento das políticas públicas de formação de professores como também são um manancial para o planejamento estratégico da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Tem razão Pagliarin, Fávero e Trevisol (2023), quando afirmam que 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 semiespecializada para atender as demandas do mercado de trabalho.

Quando perguntados sobre a importância da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) na sua formação, 40% consideram totalmente satisfeitos com a formação inicial ofertada pela IES e 60% se consideram satisfeitos. Neste sentido, os egressos de Pedagogia da Unoesc possuem uma percepção positiva sobre sua formação inicial. De forma complementar, os egressos foram perguntados sobre se indicariam o Curso de Pedagogia da Unoesc a partir da seguinte afirmação: “Indicaria o Curso de Pedagogia da Unoesc”. Neste indicador, 50% concordam totalmente, 40% concordam, no entanto, 10% não indicariam o Curso de Pedagogia. Essa porcentagem abre margem para que a instituição reflita internamente 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 e 2023, 60% responderam afirmativamente e 40% responderam negativamente. O resultado indica um distanciamento entre a Universidade e os egressos e as dificuldades dos professores retornarem ao ambiente universitário.

Por fim, de acordo com a missão da Unoesc expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (Unoesc, 2023, p. 31), “promover a formação humana e profissional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, gerando conhecimento para o desenvolvimento regional com inovação e sustentabilidade” os egressos foram questionados se consideram que a IES é comprometida com o desenvolvimento regional. Para 50% a IES promove o desenvolvimento regional e para 50% a IES não promove o desenvolvimento regional. Tal condição lança um problema de fundo, especialmente se tratando de uma IES comunitária, a dificuldade dos egressos em perceber o elo entre univer-

sidade e sociedade. Neste sentido, a prática autorreflexiva sobre sua missão deve ser constante e alinha-se ao objetivo de pertencimento a um projeto regional de desenvolvimento.

O último eixo relaciona-se com a satisfação dos egressos com a profissão, para tal, foram realizadas duas questões. Na primeira questão, os egressos foram convidados a refletir e responder sobre a seguinte afirmação: “Considero que existe um campo promissor para o profissional formado em Pedagogia”. 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. Neste sentido, a satisfação docente no campo das licenciaturas nos primeiros anos de inserção profissional assenta-se no pressuposto de que as condições de exercício docente influenciam significativamente o processo de construção da identidade profissional. Como aponta Tardif (2002), a exploração e o conhecimento dessas temáticas sobre satisfação profissional é particularmente pertinente, tendo em vista de que a satisfação pessoal e a realização de si são desafios importantes para os sujeitos no desenrolar de suas trajetórias de trabalho e emprego. Na mesma esteira, a segunda questão, relaciona-se com o sentimento pessoal de realização e satisfação com a profissão. Para tal, os egressos refletiram sobre a seguinte questão: “Me sinto realizado como Pedagogo (a)”.

Os participantes se mostram satisfeitos profissionalmente, manifestando um sentimento de realização pessoal e profissional. Da mesma forma dos dados anteriores, apenas 10% 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 aprendizagem, 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.

Quadro 2–O que tenho para dizer aos discentes de Pedagogia

Entrevistado	Descritivo
E1	Que se dediquem, e se realmente é o que querem vão em frente, a educação não é somente gostar de criança, tem que ser “humano” acima de tudo.
E2	Gostaria de deixar o que um grande mestre sempre dizia Paulo Freire, “eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que me considero um educador, acima de tudo porque sinto amor.
E3	Não entrem nessa área... procurem outro curso. A UNOESC tem cursos ótimos. Mas a educação está muito difícil.
E4	Se você tem o dom de aprender e ensinar, se dedique, vale a pena. Você pode sim fazer a diferença.
E5	Só dedique seu tempo à esta profissão se este for realmente seu desejo, pois ser pedagogo exige amor e dedicação e não apenas um certificado.

E6	O curso de Pedagogia é excelente, você aprende muito sobre teoria e prática nos estágios, mas o que o torna um bom profissional são as vivências e experiências ao longo dos dias na profissão. Você termina a faculdade, mas segue estudando porque ser educador é exatamente isso, buscar e aprender para ensinar as futuras gerações.
----	--

Fonte: Elaborado pelos autores

As respostas dos participantes às questões abertas evidenciam três flancos de entendimento da profissão: (i) um grupo cultiva uma percepção do dom e do amor para ser Pedagogo; (ii) outro grupo, manifesta e adverte que para além do diploma precisa seguir na profissão buscando sempre conhecimento e investindo esforços na prática docente e; (iii) um pequeno grupo manifesta pessimismo e aconselha o abandono da profissão. Munidos dos estudos de Behrens (2011), as falas dos egressos evidenciam uma noção de senso comum pedagógico e, por isso, a formação de uma identidade docente consciente precisa superar três crenças que podem cristalizar práticas de improvisação docente. 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.

A primeira delas é desmistificar que os professores nascem prontos ou com um dom divino; a segunda que para ser um bom professor basta ter anos de prática; a terceira que a prática se sobrepõe à teoria. Ao abordar o senso comum pedagógico, é importante como assinala Fávero, Consal-
tér e Tramontina (2019), que não se trata de abandoná-lo, mas sim de contextualizá-lo no processo educativo. Para tal, como pontua Pimenta (2008), o senso comum pode levar à formação de uma identidade docente quando mobiliza três distintos saberes: os da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Portanto, é perceptível que as manifestações sobre os conselhos aos discentes de Pedagogia são permeadas de um senso comum pedagógico que se não trabalhados por meio de formação continuada com base teórica e epistemológica a reprodução desse senso comum pode levar a cristalização de crenças que envolvem a docência.

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, no dia a dia 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, dessa forma, são lentes importantes para observar a realidade da formação do pedagogo ante às suas condições de trabalho, nos termos da influência econômico-política na educação. A educação, em termos de formação e prática do educador, passa a ser objeto de reprodução discursiva de uma racionalidade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mapear os egressos do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), foi possível desvelar as diferentes condições de realidade socioeconômica, trabalhista e de satisfação com a formação inicial e continuada. Por um lado, se percebe alto grau de empregabilidade diante do universo de estudo, com uma tendência à condição de trabalho em apenas uma escola e com 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 de contratação temporária expressivo.

De acordo com Dourado (2022), as políticas educacionais são materializadas nas práticas sociais, no cotidiano, no dia a dia das instituições e redes públicas de ensino. Ao mesmo tempo, elas não possuem autonomia diante da realidade mais ampla, da qual elas são constitutivas e constituintes. Essa reflexão coloca luz na compreensão sobre os descompassos entre o que se estabelece enquanto normativa legal, no âmbito nacional, e o que ocorre nas unidades e sistemas educativos. Desvelam-se diferenças entre o modelo proposto pelo poder público e o visto nas práticas em sala de aula, o que condiciona a uma percepção, muitas vezes, negativa do modo de aprendizado. Tal premissa corrobora, dessa forma, com um sentido formativo e uma identidade docente dotada de estereótipos ligados à paixão pelo ensinar, que muitas vezes romantizam os desafios do mercado de trabalho na área docente.

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 semiespecializada 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, conseqüentemente, 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. Essa condição mantém um *status quo* ligado à dominação das classes em detrimento a um sentido de emancipação cidadã.

Nessa seara, o acompanhamento dos egressos é uma estratégia interessante 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, que torna o seu conhecimento força de trabalho. 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. Isso ficou evidente 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. Isso é apontado como 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.

As respostas dos participantes evidenciam 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 mercadológica.

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, apontando caminhos para melhorias nas políticas educacionais contemporâneas.

Por fim, é fundamental pensar no sentido da Pedagogia, no sentido da docência e da formação daquele que pode assumir outras funções na escola, para além da docência. 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 educadores, de modo a torná-los fonte de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. de A.; MELO, E. dos R. Reflexões sobre o mal-estar docente no campo da Educação Infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21242>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. da S.; CUNHA, R. C. O. B.; AGUIAR, T. B. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educ. pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 01-20, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CKkcb8c8Jt4wNwhvVsqSptm/?format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01, 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. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 09 abr. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004, seção 1, p. 3. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. MEC.CNE. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 19 de nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira – INEP, 2015. v. 3. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES++Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+3/4aa14291-0451-4017-b280-19f313eb4116?version=1.0>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. SINAES, CONAES, DAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância Transformação de Organização Acadêmica**. Diretoria de Avaliação da Educação Superior–Daes, Brasília, DF, 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 (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-453, set./dez. 2011.

CRUZ, G. B. da; BATALHA, C. S.; COSTA, E. C. dos S.; OLIVEIRA, F. L.; CASTRO, P. H. Z. C. de; FERNANDES, I. C. B. Práticas didáticas na inserção profissional docente: um olhar sobre quatro contextos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 149–169, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1290>. Acesso em: 16 nov. 2023.

DOURADO, L. 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.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M.. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**, v. 24, n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273>. Acesso em: 19 maio 2024.

FÁVERO, A. A; CONSALTÉR, E.; TRAMONTINA, C. C. A formação docente de professores de curso de bacharelado: desafios da práxis pedagógica. *In*: FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E.; TREVISOL, M. G. **Formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019.

FÁVERO, A. A; PAGLIARIN, L. P.; TREVISOL, M. 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, v. 38, n. 1, p. 01–18, jan./mar. 2020.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59–78, jan./jun. 2012.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, F. A. dos; MARQUES, H. J. As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa. **ETD–Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MARQUEZAN, F. F.; SCREMIN, G; SANTOS, E. G. dos. Avaliação dos egressos do curso de Pedagogia: contribuições para o planejamento curricular. **Avalies**, Florianópolis, terceiro Simpósio Avaliação da Educação Superior, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/94927424.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências**

sociais aplicadas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

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

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAGLIARIN, L. P.; FÁVERO, A. A; TREVISOL, M. G. Políticas para a formação de professores: avanços e retrocessos nos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 15, n. 37, p. 01-19, jan./jun. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 50-65.

QUEIROZ, M. I. P. 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.

SILVA, A. M. da; GOMES, T. A. de M. T; MOTTA, V. C. da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, v. 1, n. 63, p. 137-155, jan./jun. 2020.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc 2023-2027**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.

COMO CITAR — APA

Trevisol, M. G., Almeida, M. de L. P. de., & Schoenardie, D. A. (2024). Educação Superior e Formação de Pedagogos no Brasil: mapeamento dos egressos de uma universidade comunitária (2019-2022). *PARADIGMA*, XLV(Edición Temática 1), e2024021. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024021.id1566>

COMO CITAR — ABNT

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SCHOENARDIE, Davi Alexandre. Educação Superior e Formação de Pedagogos no Brasil: mapeamento dos egressos de uma universidade comunitária (2019-2022). **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024021, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024021.id1566>

HISTÓRICO

Submetido: 22 de abril de 2024.

Aprobado: 25 de julho de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

EDITOR

Fredy E. González 

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres