



Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Poliana Aparecida Gomes Dias

**EGRESSOS DE CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:
REPERCUSSÕES NA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE**

Belo Horizonte – MG

2023

Poliana Aparecida Gomes Dias

**EGRESSOS DE CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:
REPERCUSSÕES NA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Docência – processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Batista Pinto Flores

Belo Horizonte – MG

2023

| | |
|------------|---|
| D541e T | <p>Dias, Poliana Aparecida Gomes, 1994- Egressos de cursos de segunda licenciatura em pedagogia [manuscrito] : repercussões na vida profissional docente / Poliana Aparecida Gomes Dias. -- Belo Horizonte, 2023. 153 f. : enc., il., color.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores. Bibliografia: f. 136-146. Apêndices: f. 144-153.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Licenciatura - - Teses. 4. Ensino à distância -- Formação de professores -- Teses. 5. Ensino à distância -- Ensino superior -- Teses. 6. Ensino à distância -- Oportunidades de emprego -- Teses. 7. Professores -- Carreiras e oportunidades -- Teses. 8. Professores -- Oportunidades de emprego -- Teses. 9. Professores -- Mercado de trabalho -- Teses. I. Título. II. Flores, Maria José Batista Pinto, 1979-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> |
| | CDD- 370.71 |

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

POLIANA APARECIDA GOMES DIAS

Realizou-se, no dia 27 de outubro de 2023, às 14:00 horas, na Sala de Teleconferência da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1523ª defesa de dissertação, intitulada *EGRESSOS DE CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: REPERCUSSÕES NA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE*, apresentada por POLIANA APARECIDA GOMES DIAS, número de registro 2021652208, graduada no curso de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores - Orientador (UFMG), Prof(a). Juliana Cordeiro Soares Branco (UEMG), Prof(a). Pauliane Romano Cirilo (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: aprovada com indicação de publicação. Ressalta-se o tema relevante e atual para o campo de pesquisa sobre formação de professores.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2023.

Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores (Doutora)

Prof(a). Juliana Cordeiro Soares Branco (Doutora)

Prof(a). Pauliane Romano Cirilo (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Cordeiro Soares Branco**, Usuária Externa, em 31/10/2023, às 07:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Jose Batista Pinto Flores**, Professora do Magistério Superior, em 03/11/2023, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pauliane Romano Cirilo**, Professora Magistério Superior-Substituta, em 05/11/2023, às 23:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_documento_acesso_externo=0, informando o código verificador **2761507** e o código CRC **60D92CE0**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas e entidades que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho de dissertação. Agradeço a Deus, fonte de sabedoria e inspiração, por guiar meus passos ao longo dessa jornada acadêmica e me conceder força para enfrentar os desafios. A meus pais, agradeço por seu amor incondicional, apoio constante e sacrifícios incansáveis que fizeram com que este sonho se tornasse realidade. Sua dedicação e encorajamento foram a base sólida sobre a qual construí cada passo deste caminho. Ao meu marido, expresso minha gratidão por compreender a importância desta jornada e por estar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo seu apoio incondicional, paciência e incentivo valiosos.

Lolla Maciel, sua capacidade de me encorajar e motivar foi um verdadeiro catalisador para a conclusão deste trabalho. Sem as suas palavras de incentivo não teria chegado neste momento e sou grata por ter você como parte da minha jornada.

À Maria Flores, minha orientadora, minha profunda gratidão pela orientação excepcional, acompanhamento dedicado e sábios conselhos ao longo de todo o processo. Sua *expertise* e comprometimento foram fundamentais para moldar este trabalho da melhor maneira possível.

À UFMG e à FaE, minha sincera apreciação pelo ambiente acadêmico estimulante e pelos recursos oferecidos, que foram cruciais para o desenvolvimento deste estudo. Não posso deixar de agradecer à agência financiadora FAPEMIG, cujo apoio financeiro foi fundamental para a realização desta pesquisa. Sua contribuição não apenas possibilitou a concretização deste projeto, mas também demonstrou o comprometimento em promover o avanço da ciência e da educação.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte deste trajeto, o meu mais profundo agradecimento. Cada pessoa, cada palavra de incentivo, cada recurso compartilhado foi um tijolo na construção deste trabalho. Este é um marco não apenas em minha carreira acadêmica, mas também em minha jornada pessoal de crescimento e superação. Que esta expressão de gratidão reflita o apreço sincero que sinto por cada um de vocês. Muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa sobre egressos da Segunda Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância no Brasil. Seu objetivo é analisar as razões da escolha do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia e as repercussões desse curso na vida profissional dos egressos. Adotou-se como referencial teórico estudos sobre profissionalização docente. O curso de Segunda Licenciatura, normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica de 2019, destina-se a profissionais já licenciados em outras áreas que buscam obter uma segunda formação na área educacional. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e utilizou questionários *online* e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. Na pesquisa, foram obtidos 31 participantes por meio do questionário aplicado, e destes, 6 foram entrevistados. Os resultados foram analisados por meio de técnicas de análise temática, resultando em sete categorias, abordando desde o perfil dos egressos até as repercussões da Pedagogia em suas vidas profissionais. A pesquisa revelou que a segunda licenciatura em Pedagogia atraiu os egressos por diversos motivos, com destaque para a ampliação das oportunidades de trabalho no campo educacional. Além disso, proporcionou aos egressos êxito na carreira profissional, possibilitando carreiras efetivas a partir de concursos, cargos como regente de turma na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Apesar das possibilidades proporcionadas pelo curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, os resultados mostram que trata-se de um curso precário e descuidado, que se assemelha mais a uma formação complementar do que uma licenciatura propriamente dita. Além disso, a busca incessante por melhores condições de trabalho e perspectivas de ascensão na carreira, promove uma busca por novas formações, caracterizando uma superformação, que ao invés de proporcionar uma profissionalização para a profissão docente, é uma superformação que promove a desprofissionalização da profissão docente.

Palavras-chave: Pedagogia; Segunda licenciatura; Egressos; Educação a Distância; Profissionalização Docente

ABSTRACT

This master's thesis presents the results of a study on graduates of the Second Teaching License in Pedagogy in the Distance Education modality in Brazil. Its objective is to analyze the reasons for choosing the Second Teaching License in Pedagogy and the repercussions of this course on the professional lives of the graduates. The theoretical framework adopted focused on studies of teacher professionalization. The Second Teaching License course, regulated by the National Curricular Guidelines for the initial training of teachers for basic education in 2019, is intended for professionals already licensed in other areas seeking a second education in the educational field. The research employed a qualitative approach, using online questionnaires and semi-structured interviews for data collection. Thirty-one participants were obtained through the applied questionnaire, and of these, six were interviewed. The results were analyzed using thematic analysis techniques, resulting in seven categories covering aspects from the profile of the graduates to the repercussions of Pedagogy in their professional lives. The research revealed that the Second Teaching License in Pedagogy attracted graduates for various reasons, notably the expansion of job opportunities in the educational field. Furthermore, it led to success in their professional careers, enabling effective careers through competitions and positions such as class supervisor in Early Childhood Education and the initial years of Elementary Education. Despite the opportunities provided by the Second Teaching License in Pedagogy, the results indicate that it is a precarious and neglected course, resembling more of a supplementary training than a proper teaching license. Additionally, the constant pursuit of better working conditions and career advancement prospects promotes a search for new formations, characterizing an overqualification that, instead of professionalizing the teaching profession, leads to its deprofessionalization.

Keywords: Pedagogy; Second teaching license; Graduates; Distance Education; Teacher Professionalization

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSL – Programa de Segunda Licenciatura

PSS - Processo Seletivo Simplificado

Scielo – Scientific Electronic Library Online

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Coleta de dados da pesquisa de campo..... | 23 |
| Tabela 2: Número de respondentes do questionário e entrevistas..... | 26 |
| Tabela 3: Distribuição da Carga-horária do curso de Segunda licenciatura em Pedagogia de cinco IES..... | 77 |
| Tabela 4: Primeira licenciatura dos Egressos respondentes do questionário | 81 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Estudos com foco na Formação acadêmico-profissional em Pedagogia..... | 61 |
| Quadro 2: Resultados encontrados na Revisão de literatura sobre Formação acadêmico-profissional em Pedagogia..... | 61 |
| Quadro 3: Estudos sobre a trajetória acadêmico-profissional dos egressos de Pedagogia..... | 67 |
| Quadro 4: Resultados encontrados na Revisão de literatura sobre trajetória acadêmico-profissional dos egressos de Pedagogia..... | 69 |
| Quadro 5: Relação das Disciplinas de acordo com a IES..... | 78 |
| Quadro 6: Principais características dos egressos entrevistados..... | 82 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Sexo e Cor/Etnia dos Egressos da Segunda Licenciatura em Pedagogia..... | 83 |
| Gráfico 2: Escolaridade dos pais e mães dos egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia..... | 85 |
| Gráfico 3: Motivos da escolha da Pedagogia como Segunda Licenciatura..... | 92 |
| Gráfico 4: Avaliação da matriz curricular do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia..... | 99 |
| Gráfico 5: Avaliação da Instituição que oferta curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia EaD..... | 103 |
| Gráfico 6: Repercussões do curso de Segunda licenciatura em Pedagogia na vida profissional dos Egressos..... | 118 |
| Gráfico 7: Repercussão do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia na prática pedagógica dos egressos..... | 119 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 21 |
| 1.2. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 27 |
| 1.3. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | 30 |
| | |
| 2. CAPÍTULO UM: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA | 31 |
| 2.1. FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL | 31 |
| 2.1.1. Aspecto Sócio-histórico da Formação Docente no Brasil..... | 31 |
| 2.1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Pedagogia..... | 36 |
| 2.1.3. Definições e Regulamentações dos cursos de Educação a Distância para a formação docente no Brasil | 45 |
| 2.2. MODELOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES: limites e possibilidades..... | 50 |
| | |
| 3. CAPÍTULO DOIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS REALIZADAS COM EGRESSOS DE PEDAGOGIA | 59 |
| 3.1. O que dizem as pesquisas sobre Egressos em Pedagogia..... | 59 |
| 3.1.1. O que dizem as pesquisas sobre a Formação acadêmico-profissional em Pedagogia..... | 61 |
| 3.1.2. O que dizem as pesquisas sobre trajetória acadêmico-profissional dos egressos do curso de Pedagogia..... | 68 |
| | |
| 4. CAPÍTULO TRÊS: SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – O QUE DIZEM OS EGRESSOS? | 77 |
| 4.1. CONTEXTUALIZANDO: COMO SÃO OS CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM EaD?..... | 77 |
| 4.2. EGRESSOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA | 82 |
| 4.2.1. Perfil sociodemográfico dos egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia..... | 83 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2. Formação e trajetória acadêmico-profissional dos Egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia..... | 87 |
| 4.2.3. Motivos da escolha pela primeira licenciatura e a busca pela Segunda Licenciatura em Pedagogia..... | 91 |
| 4.2.4. Avaliação do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia na percepção dos egressos..... | 99 |
| 4.2.5. Vivências na graduação Presencial e na EaD..... | 107 |
| 4.2.6. O estágio: Primeira Licenciatura e Segunda Licenciatura..... | 114 |
| 4.2.7. Repercussões da Pedagogia na vida profissional e impressões sobre a profissão Pedagogo..... | 119 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 136 |
| 7. APÊNDICES..... | 144 |
| 7.1. APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 144 |
| 7.2. APÊNDICE B - Roteiro questionário..... | 147 |
| 7.3. APÊNDICE C - Roteiro Entrevista | 152 |

1. INTRODUÇÃO

Essa dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as razões da escolha do curso de Pedagogia por egressos que cursaram uma segunda licenciatura e as repercussões desse curso em sua vida profissional.

O interesse por esse tema foi despertado a partir da minha trajetória acadêmica, pois após a conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas pela UFMG no segundo semestre de 2017 não obtive êxito na inserção imediata no mercado de trabalho. Diante disso, em 2019, busquei um curso de segunda licenciatura em Pedagogia que era ofertado virtualmente por um Centro Universitário privado como forma de ampliar o leque de oportunidades de atuação na área da educação.

Essa experiência me inquietou, pois convivi com uma realidade diferente da apresentada durante minha primeira licenciatura. Pude perceber que isso ocorria com uma população significativa, que havia uma grande oferta desses cursos e até identifiquei colegas, tanto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, como também Letras, Matemática e Geografia que também estavam realizando o curso de segunda licenciatura em Pedagogia.

Desse modo, em 2021 ingressei no mestrado instigada por essa exploração inicial e ao longo desse percurso foi desenvolvida essa pesquisa buscando compreender a relação que se estabelece entre a segunda licenciatura e as repercussões na vida profissional dos sujeitos que concluíram segunda licenciatura em Pedagogia em instituições de ensino superior na modalidade a distância.

Antecedentes contextuais e teóricos do estudo

O curso de Pedagogia é uma das licenciaturas vigentes no Brasil e, portanto, constitui lugar de formação inicial de professores e compartilha os desafios referente a formação inicial de docentes no Brasil, trazendo consigo as peculiaridades da formação para a docência na educação infantil e anos iniciais, além da gestão escolar.

O foco da pesquisa foi o curso de Pedagogia, o qual possui suas especificidades entre as demais licenciaturas. Trata-se da licenciatura mais ofertada

do Brasil (INEP, 2022), e a que possui maior números de matrículas entre as demais licenciaturas.

Em relação ao público que frequenta os cursos de licenciatura, foi verificado no Censo da Educação superior divulgado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) em 2022, temos que os cursos de licenciatura, em geral, possuem aproximadamente 72,6% do público feminino. Além disso, a oferta desses cursos, concentra-se 35,6% em instituições públicas e 64,4% em instituições privadas.

Ainda em relação à oferta, os cursos de licenciatura na modalidade a distância possuem um maior número de alunos em relação à modalidade presencial. Essa transição na modalidade na formação docente é observada desde o ano de 2014 e vem crescendo até os dias de hoje a ponto de ultrapassar em número de matrículas a modalidade presencial (INEP, 2022).

Os cursos de licenciatura no Brasil constituem um conjunto de cursos de graduação da educação superior nos quais se forma os professores para educação básica. No entanto, a formação de docentes para a educação infantil e os seis primeiros anos do Ensino Fundamental se dá no curso de licenciatura em pedagogia e para os demais anos, a formação de docentes se dá a partir das áreas disciplinares, nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Física, Matemática, Ciências Sociais, entre outros. Mais recentemente, temos experiências de licenciaturas específicas como Licenciatura Indígena, Licenciatura para educação no Campo e Licenciaturas interdisciplinares.

O curso de Pedagogia é organizado com base nas DCNs – Resolução CNE/CP n.º 1/2006, e a partir de 2019, com as DCNs Resolução n.º 2, de 2019, apresenta outras orientações. Nesse contexto, embora essas normativas sejam conflitivas entre si¹, é previsto para o curso a formação do pedagogo numa teórica e prática, com variedade de conhecimentos e saberes acerca da profissão docente que são estruturadas ao longo da formação inicial. Quanto ao âmbito de atuação do profissional de pedagogia inclui a docência na Educação Infantil, no Ensino

¹ Os conflitos entre a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia e a Formação de Professores da Educação Básica, podem ser identificados em áreas como abrangência, conteúdo curricular, carga horária e estrutura do curso, bem como em relação à titulação e habilitação.

Fundamental, na Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Gestão Educacional de ambientes escolares e não escolares, entre outros.

Nesse cenário, o curso de Pedagogia, é a licenciatura com maior número de matrículas, cerca de 800 mil alunos em 2021. A distribuição dos estudantes entre as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, verifica-se na rede federal, a graduação em Pedagogia ocupa a segunda e a primeira colocação em número de matrículas, em cursos da modalidade presencial e a distância, respectivamente. Já nas instituições privadas, ocupa o décimo lugar nos cursos presenciais e, na modalidade a distância encontra-se na primeira posição. Em relação as características do público, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em média, 93% das pessoas matriculadas em Pedagogia são do sexo feminino (IBGE, 2022).

De acordo com o INEP (2022), mais de 227 mil professores que atuam na educação básica frequentam um curso superior no Brasil. Entretanto, é preocupante constatar que um terço desse contingente de docentes, correspondente a 33%, ainda não possui formação de nível superior, o que sugere que esses docentes estão em sua primeira graduação. Ainda, segundo o INEP (2022), cerca de 26% desses docentes estão frequentando cursos que não são de licenciatura (Brasil, INEP, 2022, p.90). Nesse sentido, 41% desses docentes estão cursando uma segunda licenciatura.

Mesmo diante de uma ampla oferta de cursos de licenciatura, a situação da formação dos docentes da educação básica no Brasil se mostra debilitada, com a presença de distorções, tais como: docentes atuantes sem formação em licenciatura e, em alguns casos, sem formação superior; além disso, há docentes com formação superior em áreas que não correspondem à educação.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo INEP no ano de 2023, verifica-se que a população total de docentes da educação básica no Brasil é de 2,3 milhões. Segundo o censo (2023), há uma diferenciação significativa no nível de formação entre os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e aqueles do Ensino Médio. Nos anos iniciais, cerca de 86,6% dos professores possuem diploma de nível superior completo, sendo 84,9% com

formação em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% com bacharelado. Além disso, 8,5% dos professores têm formação no Ensino Médio normal/magistério, enquanto 4,9% apresentam níveis médio ou inferior de escolaridade. No entanto, essa disparidade diminuiu nos docentes do Ensino Médio, onde a maioria, ou seja, 96,1%, possui diploma de nível superior completo, distribuído entre 91,6% com formação em licenciatura e 4,5% com bacharelado. Apenas 3,9% desses professores apresentam formação de nível médio ou inferior, indicando uma tendência positiva de qualificação mais robusta entre os educadores que atuam no Ensino Médio. (INEP, 2023).

Nessa direção, optamos por pesquisar a Segunda Licenciatura em Pedagogia, considerando o panorama da oferta desses cursos na educação superior brasileira. Isso se justifica pelo fato de que, na categoria de segunda licenciatura, o curso de Pedagogia lidera em número de matrículas, atingindo aproximadamente 86 mil, e é mais frequentemente oferecido na modalidade a distância.

Um importante movimento de instauração dos cursos de segunda licenciatura no Brasil se deu com a inauguração do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pelo MEC, no ano de 2009, o qual tinha como finalidade aumentar a qualidade da formação dos professores da rede pública no Brasil.

O plano era direcionado para docentes da educação básica de instituições públicas que estavam em exercício na educação básica por pelo menos 3 anos e que, entretanto, não possuem a formação específica na área em que lecionavam, como é exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) n.º 9.394 de 1996. Dessa forma, foram implementadas turmas que ofereciam cursos de graduação em Primeira Licenciatura para professores que não possuíam titulação, cursos de Segunda Licenciatura, para docentes que atuavam em uma área distinta da sua formação e, por fim, a Formação Pedagógica para aqueles que possuíam bacharelado e não tinham curso de licenciatura (BRASIL, 2009).

A necessidade do plano se devia à grande demanda de formação de professores em diferentes áreas de conhecimento. Assim, o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, instaurado em 2009, era direcionado aos professores em exercício na educação básica que buscavam preencher a demanda por profissionais licenciados

atuando em disciplinas distintas de sua formação inicial, independentemente da razão. O parecer homologado pelo CNE/CP em 30 de janeiro de 2009 ressalta que:

Por razões diversas, que passam por afinidade de área de conhecimento, falta de professores com formação específica e necessidade de completar a carga horária do contrato de trabalho, muitos licenciados passam a atuar em disciplinas ou atividades para as quais não possuem formação inicial que expresse o domínio de conteúdo, conceitos e metodologias relacionadas. Possibilitar a estes profissionais que já são licenciados a ampliação da sua formação não é apenas uma forma de legitimação de um trabalho que já está sendo desenvolvido e de sua legalização. É muito mais do que isto! É potencializar a experiência destes profissionais, agregando a este saber o necessário conhecimento científico. (BRASIL, 2009, p.2)

Sendo assim, o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura estabelecia diretrizes operacionais, que incluíam: ser professor na educação básica por no mínimo três anos em uma área distinta da sua formação inicial; os profissionais deveriam ser capazes de dominar os conteúdos e metodologias de ensino da área em que atuam, auxiliar no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico e no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino, exercer atividades de ensino, além de desempenhar a liderança pedagógica e intelectual. O currículo do programa deveria articular a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos, e, por fim, para participar do programa, a Instituição de Ensino Superior (IES) formadora deveria ter seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) aprovado pelos órgãos competentes.

Ainda no ano de 2009, o Programa de Segunda Licenciatura (PSL) estava limitado a instituições de ensino superior (IES) que oferecessem cursos presenciais. Entretanto, a Resolução n.º 3/2012 trouxe uma mudança nesse cenário ao ampliar a autorização para instituições de educação superior públicas, universidades e centros universitários comunitários sem fins lucrativos, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Essa expansão alinhava-se ao Decreto n.º 6.755/2009, que buscava a integração de diferentes modalidades de ensino e o acesso equitativo à formação docente. A inclusão da modalidade a distância no PSL atende a esses princípios, possibilitando a formação de professores em exercício por meio desse programa de segunda licenciatura.

As normativas divulgadas desde a criação do Programa de Segunda Licenciatura (PSL) no contexto do PARFOR demonstram que o ingresso no programa era

possível mediante aos pré-requisitos citados, ou seja, ser professor da Educação Básica por pelo menos 3 anos e estar atuando em área distinta da sua formação.

Entretanto, em 2015, o programa de Segunda Licenciatura passou por uma reformulação, sendo legalizada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), bem como para a formação continuada. Nessa Resolução, o Programa de Segunda Licenciatura passou a ser previsto para qualquer pessoa portadora do diploma de licenciatura, independentemente da área de formação, ou seja, sem a necessidade de seguir os pré-requisitos mencionados anteriormente. Além disso, passou a admitir também pessoas que não estão atuando na docência, mas que possuam uma licenciatura prévia.

Essas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura n.º 2/2015 foram substituídas por novas diretrizes em 2019, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Essa atualização busca alinhar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estabelecer as orientações, princípios, competências e habilidades que devem orientar os cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior do país.

Nessa perspectiva, os cursos de segunda licenciatura são caracterizados por apresentarem uma carga horária menor, uma vez que os estudantes já cursaram disciplinas da área educacional em sua primeira graduação. Eles são atrativos para licenciados que almejam ampliar sua área de atuação, seja por motivos de atuação em uma área diferente de sua formação, afinidade com a área, possibilidade de aumento da carga horária na alocação como docente em uma escola e, conseqüentemente, melhoria salarial.

Diante desse contexto, propusemos essa pesquisa e consideramos sua relevância no campo da formação docente, particularmente, a formação acadêmico-profissional, dado que investigamos a formação em segunda licenciatura no contexto em que os estudantes frequentes o fazem por escolha própria independentemente de estarem ou não atuando como docentes.

Nessa perspectiva, destacamos que os resultados e análises desta investigação podem contribuir para o campo de conhecimento, proporcionando um aprofundamento em relação à especificidade dessa formação. Isso é relevante, considerando que estudos recentes sobre formação docente no Brasil têm apontado a necessidade de uma proposta mais consistente para preencher lacunas, tais como: falta de professores, especialmente especialistas, baixa atratividade da profissão docente para jovens, melhoria na qualidade dos cursos de formação (GATTI, 2015), retenção de bons professores (GATTI, 2014; VAILLANT, 2006), predominância da oferta privada e a distância (GATTI, 2014), dissociação entre saberes didáticos e curriculares (DINIZ-PEREIRA, 2021; GATTI, 2019; LIBÂNEO, 2015), indissociabilidade entre teoria e prática, inserção profissional docente (DINIZ-PEREIRA, 2021), construção da identidade docente (DINIZ-PEREIRA, 2016), ausência de critérios de seleção na distribuição regional para formação docente no Brasil (GATTI, 2019).

Tendo em vista esse panorama sobre a formação docente em geral e a existência de cursos de segunda licenciatura em pedagogia, estabelecemos os seguintes objetivos para esta pesquisa: Analisar as razões da escolha do curso de Pedagogia por egressos que cursaram uma segunda licenciatura a distância e as repercussões desse curso em sua vida profissional. Mais especificamente, por meio do presente estudo, buscamos verificar as especificidades normativas e contextuais que regem um curso de segunda licenciatura na política de formação docente brasileira e investigar quem são os estudantes que optam por cursar uma segunda licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.

Desse modo, foram propostas as seguintes questões norteadoras para esse estudo: Qual é a trajetória de formação dos estudantes de segunda licenciatura em pedagogia? Por que sujeitos já licenciados ingressam em uma segunda licenciatura em pedagogia? E por que escolhem o curso na modalidade EaD? Quais são as especificidades que regem os cursos de segunda licenciatura em pedagogia? Qual o motivo que justifica a grande preferência pelo curso de Pedagogia em uma segunda licenciatura entre os ingressantes? Como é a inserção laboral do recém-formado em Pedagogia como segunda licenciatura? E qual é a condição desses estudantes que cursam Pedagogia?

1.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa empírica foi conduzida no período de outubro de 2022 a janeiro de 2023 com egressos da Segunda Licenciatura em Pedagogia, realizada na modalidade a distância, visando analisar as repercussões da escolha desse curso na vida profissional desses egressos.

A metodologia adotada nesta dissertação é de abordagem qualitativa, selecionada com o propósito de explorar o fenômeno em estudo. Essa abordagem possibilita identificar particularidades que conduzem a descobertas, descrições, compreensões e interpretações compartilhadas entre os participantes da pesquisa. Além disso, permite o desenvolvimento de hipóteses e o aumento da familiaridade entre o pesquisador e o ambiente estudado (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.84).

Com base nessa perspectiva, buscou-se compreender e interpretar em profundidade as experiências, percepções e opiniões dos participantes, a fim de obter uma visão mais abrangente e contextualizada do fenômeno em estudo. A abordagem qualitativa possibilita a coleta e análise flexíveis e adaptáveis de informações, levando em consideração a subjetividade e complexidade inerentes ao objeto de pesquisa.

A pesquisa de campo teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), registrada sob o número 5.685.224 no último trimestre de 2022. Assim, a pesquisa de campo foi iniciada em 17 de outubro de 2022.

Dado que a população de participantes consistia em egressos de cursos EaD, o acesso a eles foi realizado online, utilizando redes sociais disponíveis que conectam egressos entre si ou com instituições ofertantes. A entrada em campo foi desafiadora. Por um lado, o período é caracterizado por muitos compromissos da população, como o final do semestre letivo, festas de fim de ano e férias, o que pode ter dificultado o acesso aos participantes da pesquisa. Por outro lado, o acesso aos sujeitos foi intermediado por contatos online e por meio de instituições.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário *on-line com os egressos*, utilizando o *Google Formulários*. O questionário on-line foi elegido por possuir vantagens como: agilidade na aplicação, no controle de

respostas e na tabulação dos resultados, flexibilidade na elaboração das questões, baixo custo, além de facilitar a leitura para os participantes, preenchimento com rapidez (EVANS; MATHUR, 2005; HIPÓLITO et. al., 1996). Esse instrumento era condizente com maior acessibilidade ao público, pois eram egressos de curso a distância e, portanto, estavam dispersos em diferentes regiões do Brasil. No entanto esse instrumento também apresenta desvantagens, como a dificuldade de possuir incentivos para envio das respostas, baixo índice de respostas, sendo o que possui menores quantidades de respostas quando comparado aos outros métodos de aplicação, entre outras (EVANS; MATHUR, 2005; LITVIN & KAR, 2001; GORMAN, 2000).

Para ter acesso aos participantes da pesquisa foi enviado e-mail e/ou mensagens via *WhatsApp*² para duas tutoras de uma instituição de ensino superior da rede privada com polo em Belo Horizonte/Minas Gerais que oferecia curso de segunda licenciatura em pedagogia. A primeira, era tutora dos polos de Belo Horizonte e a partir desta tutora, alcançou-se outra tutora de polos da cidade de Contagem/MG³, informando a finalidade do presente estudo, e solicitando a divulgação para os interessados responderem um questionário *on-line*. Foi encaminhada uma mensagem explicando o propósito da pesquisa, os objetivos, e então, solicitou-se o envio do questionário para os egressos de interesse da pesquisa.

Entretanto com a entrada em campo, enfrentou-se mais um desafio, que foi o de alcançar os egressos de segunda licenciatura. A partir dessa dificuldade, tornou-se necessário buscar outros meios para alcançar os egressos, e assim, por meio de atividades realizadas pela mesma instituição por meio do canal do *Youtube*⁴ sobre os cursos e atividades da Instituição alcançou-se mais um tutor, da cidade de Curitiba/Paraná, e o contato com esse tutor foi realizado via *Direct* do *Instagram*⁵, o qual também houve uma apresentação da pesquisa e solicitação de auxílio para compartilhamento do questionário.

² Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

³ As tutoras mantêm contato com os egressos pelo *WhatsApp* a fim de verificar o interesse em outros cursos da instituição.

⁴ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

⁵ Ferramenta que permite aos usuários enviar mensagens privadas para os seus contatos.

Além do contato com os tutores da IES, foram contatados coordenadores do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, tanto por e-mail, telefone e presencialmente de cinco outras IES, sendo que apenas duas relataram divulgar o questionário aos seus egressos. Outra forma de tentar alcançar os egressos, foi o envio de e-mail com o questionário aos colegiados dos cursos de Licenciaturas da UFMG. Torna-se relevante destacar que, mesmo com a fala positiva dos tutores e coordenadores em relação a distribuição dos questionários, não houve nenhuma comprovação por parte da pesquisadora a fim de verificar o repasse dos questionários.

Apesar dos esforços em buscar respondentes para o questionário, infelizmente, a taxa de resposta foi baixa. Mesmo com estratégias para promover a participação, como o envio de convites por e-mail e a disponibilização de links de acesso, não foi possível obter uma quantidade significativa de respostas. Essa baixa taxa de resposta pode ser atribuída a diversos fatores, como falta de interesse, dificuldade de acesso aos egressos ou indisponibilidade de tempo por parte dos potenciais participantes, entre outros. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas foram essenciais para obter informações mais aprofundadas daqueles que responderam ao questionário, a fim de complementar as informações coletadas.

O questionário foi dividido nas seguintes seções: dados sociodemográficos; atuação e trajetória profissional e trajetória de formação, objetivando a caracterização dos participantes sobre os aspectos abordados para posteriormente dar continuidade ao processo de pesquisa. A primeira seção do questionário forneceu o acesso ao TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver APÊNDICE A) e o participante para dar continuidade às respostas necessitaria aceitá-lo. O questionário foi constituído de 46 questões no total (ver APÊNDICE B).

A divulgação do questionário por meio dos tutores iniciou-se em outubro de 2022. Com a baixa taxa de respondentes, em duas semanas, os tutores reenviaram o questionário aos egressos e conjuntamente iniciou-se uma busca ativa por egressos em grupos do *Facebook*. Essa rede social, propicia várias ferramentas e aplicações que permite os usuários a compartilhar informações e se comunicarem, e podem controlar a rede de contatos restringindo as informações para ações específicas (EDUCAUSE, 2007).

Nesse sentido, buscou-se na rede social grupos do curso de Pedagogia, sendo de Instituições, egressos, estudantes, grupos de auxílio, pesquisando na rede social os descritores “Pedagogia”, “Segunda Licenciatura” e também grupos de licenciaturas específicas a fim de divulgar o questionário. A partir disso optou-se por realizar a busca ativa dos egressos em outras redes sociais, *Instagram*⁶, divulgando o questionário de pesquisa.

Além disso, utilizou uma rede social focada em crescimento profissional, o *LinkedIn*⁷, buscando por pessoas que possuíam a segunda licenciatura em Pedagogia nos descritores de formação acadêmica, e desse modo, entrou-se em contato com os egressos via *chat* da rede social, concluindo assim a busca por egressos para divulgação de questionários, finalizando a primeira fase da coleta de dados com três meses de campo, ou seja, de outubro a janeiro, contendo 38 respondentes. No entanto, por meio dessas estratégias, não foi possível mensurar a quantidade exata de egressos que receberam o convite para participar da pesquisa, tampouco o percentual de respostas considerando os egressos que receberam as mensagens.

Tabela 1: Coleta de dados da pesquisa de campo

| Contatos realizados | Números de respondentes | Tempo |
|----------------------------|--------------------------------|--------------|
| Tutores IES | 14 respondentes | 4 semanas |
| Redes sociais | 24 respondentes | 4 semanas |

Fonte: Dados organizados pela autora.

Vale ressaltar que desses 38 questionários respondidos, 7 foram excluídos das análises por se tratar de estudantes que estavam realizando a Pedagogia como primeira licenciatura, ou estavam realizando a Segunda Licenciatura em Pedagogia presencialmente.

De acordo com Gil (2008), apesar dos questionários possuírem a vantagem de alcançar um grande número de pessoas, mesmo em uma área geográfica muito extensa, ele não garante que as pessoas o devolvam preenchido e isso, “pode

⁶ Rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr.

⁷ Plataforma de mídia social focada em negócios e emprego que funciona através de sites e aplicativos móveis.

implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra” (GIL, 2008). Observamos também que o questionário on-line pode capturar respostas de pessoas que não seriam o público-alvo e, portanto, pede atenção em perguntas específicas em sua composição para facilitar esse entendimento. No caso dessa pesquisa, uma questão chave para essa identificação foi indagando se a Pedagogia seria a primeira ou a segunda licenciatura do respondente.

Além do questionário, a coleta de dados, se deu também por meio de entrevistas semiestruturadas com participantes que no questionário, informaram disposição para a entrevista.

As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Triviños (1987, p.146) possuem como característica principal questionamentos básicos os quais são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Além disso, o autor ressalta que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] e também, mantém a presença atuante e consciente do pesquisador durante a coleta de dados.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada é realizada por meio de um roteiro pré-definido que pode ser complementada por outras questões inerentes aos momentos da entrevista. Conforme o autor, esse formato de entrevista pode trazer as informações de formas mais livres, tendo em vista que as respostas não estão padronizadas em alternativas.

A seleção dos participantes para a realização da entrevista semiestruturada seguiu os seguintes critérios: preenchimento completo do questionário, assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, manifestação de disponibilidade para participar da entrevista de forma remota e conclusão da Segunda Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. Essa abordagem foi adotada devido à predominância de instituições de ensino superior que oferecem cursos de Segunda Licenciatura com carga horária reduzida, sendo faculdades isoladas que operam exclusivamente com cursos a distância.

Nesse sentido, foi realizado o contato com os possíveis entrevistados via e-mail e/ou mensagem de *WhatsApp*, a fim de confirmar a disponibilidade e agendar a

realização da entrevista virtual por meio da plataforma do *Microsoft Teams*⁸. Foi realizado o primeiro contato com 13 sujeitos que, no questionário, mostraram-se disponíveis para a entrevista. Destes, oito reafirmaram a disponibilidade e agendaram a entrevista, entretanto, duas entrevistas não foram analisadas, pois em uma das entrevistas, o sujeito estava cursando a segunda licenciatura presencialmente, e a outra entrevista foi descartada por motivos técnicos na ferramenta utilizada para pesquisa que inviabilizou a compreensão do depoimento, restando seis entrevistas.

A entrevista é uma ferramenta que é utilizada na investigação social que tem principal objetivo obter informações dos entrevistados sobre determinados assuntos ou problemas. São consideradas conversas com uma finalidade, constituem a representação da realidade, como “ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 1993, p. 56).

As entrevistas foram realizadas utilizando a plataforma do *Microsoft Teams*, a qual permite a gravação e arquivo de áudio e de vídeo. Ocorreram durante os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023 e teve como tempo médio, cerca de 40 minutos cada. É importante ressaltar que foi garantido aos participantes a preservação de sua identidade e integridade sendo assim, os verdadeiros nomes dos sujeitos da pesquisa foram omitidos utilizando pseudônimos. E os arquivos das entrevistas estão guardados em espaço seguro e inacessível ao público geral.

Além do questionário on-line, as entrevistas também foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, que apresentou vantagens significativas, tais como: maior abrangência geográfica, possibilitando a inclusão de participantes de diferentes locais; economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, uma vez que não houve necessidade de grandes deslocamentos físicos. A adoção desse formato permitiu uma coleta de dados eficiente e ética, assegurando a integridade e a confidencialidade dos participantes (SCHMIDT, PALAZZI e PICCININI, 2020, p. 963).

⁸ plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho.

Desse modo, as entrevistas foram conduzidas com base em nove perguntas fundamentais (ver o APÊNDICE C), abordando a primeira licenciatura do egresso e a segunda licenciatura em Pedagogia. Além disso, foram exploradas questões relacionadas à escolha pela Pedagogia e pela EaD, assim como as percepções sobre o curso. Antes de iniciar as entrevistas, foi solicitada ao entrevistado a autorização para a gravação de áudio e vídeos pela plataforma utilizada, o que permitiu a obtenção de dados na íntegra, considerando expressões, entonações e gestos (LÜDKE; ANDRÉ, p. 43, 2022).

As entrevistas transcorreram de forma tranquila, buscando-se adaptar aos horários dos entrevistados, predominantemente no período noturno, levando em consideração as diversas responsabilidades diárias dos egressos. Adicionalmente, foi criado um ambiente seguro e acolhedor, proporcionando aos entrevistados conforto durante a entrevista. Nesse contexto, os participantes demonstraram confiança e segurança ao compartilhar suas experiências. As entrevistas contribuíram significativamente para aprofundar a compreensão da percepção dos participantes dentro do contexto em que estão inseridos, revelando interpretações diversas sobre o assunto, algo que não seria possível apenas com o questionário. Diante desses procedimentos, foram obtidos os seguintes resultados na coleta de dados:

Tabela 2: Número de respondentes do questionário e entrevistas

| | Questionário | Entrevista |
|--------------------|---------------------|-------------------|
| Respondidos | 38 | 8 |
| Analisados | 31 | 6 |
| Excluídos | 6 | 2 |

Fonte: Dados organizados pela autora.

1.2 Tratamento e análise dos dados

O tratamento e análise dos dados provenientes do questionário e da entrevista semiestruturada envolveram várias etapas com o objetivo de extrair informações significativas. Tanto para o questionário quanto para a entrevista, após a coleta dos dados, realizou-se uma organização sistemática e estruturada, atribuindo categorias que representassem os tópicos abordados nas perguntas.

Para os dados obtidos por meio do questionário, aplicou-se a estatística descritiva, e os resultados foram apresentados por meio de tabelas e gráficos, utilizando números absolutos e porcentagens. Na análise das entrevistas, empregou-se a transcrição por meio de um *software* online que utiliza a técnica de inteligência artificial para automatizar o processo de transcrição de áudio para texto. É relevante destacar que a precisão da transcrição foi cuidadosamente avaliada e validada ao longo do processo, garantindo a fidedignidade das informações resultantes.

Nesse contexto, foram utilizadas as técnicas de análise temática, que buscam "revelar as representações sociais ou juízos dos locutores" (QUIVY, CAMPENHOUDT, 2008), a partir de elementos que constituem seus discursos, nos quais os principais temas emergentes foram identificados e explorados.

Para tanto, foi realizada uma familiarização com os dados, tanto do questionário quanto da entrevista, e as informações foram organizadas em sete categorias: Perfil sociodemográfico dos egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia; Formação e trajetória acadêmico-profissional dos Egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia; Motivos da escolha pela primeira licenciatura e busca pela Segunda Licenciatura em Pedagogia; Avaliação do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia na percepção dos egressos; Vivências na graduação presencial e na EaD; O estágio: Primeira Licenciatura e Segunda Licenciatura; e Repercussões da Pedagogia na vida profissional e impressões sobre a profissão Pedagogo. Essas categorias foram desenvolvidas à medida que surgiram nas respostas, interpretadas de acordo com as teorias e analisadas em consonância com os objetivos propostos (FRANCO, 2021).

Essa categorização facilitou a análise e comparação das respostas entre os participantes. Em seguida, realizou-se uma análise qualitativa, explorando as respostas de maneira mais aprofundada, identificando padrões, tendências e relações entre os dados.

Primeiramente, o questionário foi aplicado para obter uma visão geral das percepções e opiniões dos participantes em uma escala mais ampla. As perguntas do questionário foram estruturadas e padronizadas, facilitando a coleta de dados, como explicitado anteriormente. Em seguida, a entrevista semiestruturada foi

conduzida com um subconjunto dos participantes selecionados, permitindo uma exploração mais detalhada e qualitativa das questões relevantes. As entrevistas foram flexíveis, permitindo aos participantes expressarem suas experiências e ideias em suas próprias palavras.

A análise dos dados foi conduzida por meio da triangulação de dados, combinando os resultados obtidos dos dois métodos de coleta utilizados, ou seja, o questionário e a entrevista semiestruturada. Essa análise foi embasada nas teorias apresentadas no capítulo um da dissertação. Conforme mencionado por Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), a triangulação dos dados vai além de validar a pesquisa; sua função principal é proporcionar uma abordagem mais completa e multifacetada do fenômeno em estudo, além

de enriquecer a dialogia compreensiva, ampliando as reflexões sobre o fenômeno pesquisado, a partir de contextos heurísticamente relevantes. Triangular fontes e “dados” durante uma coleta de “dados”, torna-se uma maneira de perceber o movimento do fenômeno que constitui o objeto de pesquisa em seu recorte contextual. Permite enriquecer o caráter perspectivista da pesquisa qualitativa. (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009, p.102)

A triangulação utilizada nesta pesquisa foi conduzida em dois momentos distintos, os quais se interligaram, enriquecendo a percepção da totalidade e da unidade entre os aspectos teóricos e empíricos do objetivo de estudo. O primeiro momento consistiu na coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, enquanto o segundo momento foi dedicado à análise dos dados. Essa análise demandou uma reflexão aprofundada sobre as percepções dos sujeitos participantes e sua conexão com os estudos e teorias pertinentes na área de pesquisa. A combinação desses dois momentos possibilitou uma abordagem mais abrangente e fundamentada, reforçando a validade e a robustez dos resultados obtidos nesta investigação.

Por fim, os dados foram interpretados e discutidos nos capítulos seguintes, e os resultados obtidos foram relacionados com os objetivos da pesquisa, oferecendo perspectivas relevantes que podem embasar tomadas de decisão informadas ou contribuir para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

1.3 Organização da dissertação

Em sua estrutura, esta dissertação possui, além desta Introdução, três capítulos e as Considerações Finais.

No Capítulo Um, é apresentado o processo histórico da formação de professores com base no modelo histórico de profissionalização proposto por Nóvoa (1999), incluindo os aspectos sócio-históricos da formação no curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os modelos de formação de professores predominantes no contexto brasileiro.

O Capítulo Dois é relativo à pesquisa sobre egressos de Pedagogia no Brasil, referente à formação acadêmico-profissional e à trajetória acadêmico-profissional dos egressos. Ele aborda a discussão sobre o perfil dos egressos, os motivos de escolha pela docência, a avaliação dos cursos de Pedagogia na percepção desses egressos, além dos desafios dos Pedagogos inerentes à carreira e à formação docente no país.

O Capítulo Três foi dedicado à apresentação e análise dos dados relativos ao questionário e às entrevistas semiestruturadas, que se referem à Segunda Licenciatura em Pedagogia vivenciada pelos egressos. As respostas foram examinadas por meio da aplicação da técnica de análise de conteúdo, como explicitado anteriormente, categorizadas em elementos e aspectos gerais que compõem as respostas do grupo de egressos participantes sobre os temas abordados.

Esta dissertação busca contribuir para o campo da pesquisa de formação docente no Brasil, com foco nos egressos de cursos de Segunda Licenciatura em Pedagogia. O objetivo principal é analisar e destacar o desenvolvimento profissional dos professores neste país, pois consideramos fundamental investigar e compreender as possíveis fragilidades relacionadas à formação e à trajetória desses educadores na educação básica. Com base nesse estudo, esperamos identificar áreas que necessitam de melhorias e, assim, propor soluções que visem aprimorar a profissão docente e, conseqüentemente, elevar a qualidade da educação brasileira, uma vez que os professores desempenham um papel crucial nesse processo.

2. CAPÍTULO UM: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

Esse capítulo foi construído com base no modelo proposto por Nóvoa (1999) sobre o processo histórico de profissionalização da profissão docente (NÓVOA, 1999). Segundo o autor, esse processo não ocorre de maneira linear, tendo avanços e recuos que se entrelaçam nas diferentes categorias apresentadas. No entanto, esse autor afirma que para garantir um processo de profissionalização do professorado é necessário basear-se em um eixo estruturante, sendo o Estatuto Social e Econômico dos Professores. Isso significa reconhecer que os docentes “gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores” (NÓVOA, 1999, p. 21).

Esse eixo estruturante perpassa o processo de profissionalização, pelo qual o autor apresenta duas dimensões e quatro etapas. As dimensões estão relacionadas ao conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias para a atividade docente e os valores éticos e normas deontológicas. As quatro etapas incluem o exercício em tempo inteiro, ou pelo menos com ocupação principal, o suporte legal para o exercício da atividade docente, criação de instituições específicas para formação de professores e a constituição de associações profissionais de professores.

Nesse sentido, o presente capítulo foi uma apropriação do modelo de profissionalização acima citado, em que buscamos analisar a formação em Pedagogia no Brasil, focalizando o processo de profissionalização docente dos nos anos iniciais no que cerne desta formação.

2.1. FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esse tópico, tendo como norteador, o modelo histórico de profissionalização docente inclui as quatro etapas propostas por Nóvoa (1999), sendo: Instituições específicas para a formação docente, o exercício a tempo inteiro, o suporte legal para exercício da profissão e as associações profissionais.

2.1.1. Aspecto Sócio-histórico da Formação Docente no Brasil

No Brasil, a formação de professores para as “primeiras letras” foi proposta no século XIX com a criação das Escolas Normais, as quais correspondiam na época

ao ensino secundário e mais adiante, no século XX, ao nível médio, e formava professores para o Ensino Fundamental anos iniciais e educação infantil.

No ano de 1939, o curso de Pedagogia foi implementado na Faculdade Nacional de Filosofia e era ministrado no formato 3+1, ou seja, 3 anos de bacharelado e 1 ano de formação didática, que preparava professores para atuar nos níveis secundário (nível médio) e normal. O nível normal referia-se à formação de professores para o ensino primário, correspondente ao que atualmente chamamos de Ensino Fundamental anos iniciais.

No decreto-Lei n.º 1.190 de abril de 1939 havia uma distinção entre trabalho do técnico e o trabalho docente, ou seja, essa distinção dizia respeito às diferentes áreas de atuação que os profissionais formados em Pedagogia poderiam seguir.

O trabalho técnico, estava relacionado às atividades de gestão, planejamento e orientação pedagógica dentro das instituições de ensino. Já o trabalho docente envolvia a atuação como professor em sala de aula, ministrando conteúdos e conduzindo o processo de ensino aos alunos. É importante destacar que, na época, havia uma ênfase na formação de professores para o ensino secundário, e o curso de Pedagogia visava preparar profissionais que atuariam nesse nível de ensino. O trabalho técnico estava mais relacionado à gestão e orientação pedagógica, enquanto o trabalho docente se referia especificamente à atuação como professor em sala de aula.

O curso de Pedagogia tinha como objetivo principal a formação do profissional para atuar na administração pública da educação, que de acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) no artigo n.º 51, declara que a partir de janeiro de 1943, seria exigido “[...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” (SOKOLOWSKI, 2013).

Em 1968 com a Lei n.º 5.540/68, denominada a Lei da Reforma Universitária, tem como objetivo fixar “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” em seu art. n.º30, competência para habilitação, na graduação de Pedagogia “[...] o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração,

inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968).

Já em 1969, devido a reforma universitária o Conselho Federal de Educação emitiu um Parecer n.º 252/69, que manteve a formação docente para o exercício no Ensino Normal e elaborou as habilitações para a formação de especialistas em Orientação educacional, Administração, Supervisão e Inspeção escolar, fixando os currículos mínimos e o tempo de formação em Pedagogia. Desse modo o Parecer excluiu o bacharelado e o curso de Pedagogia passou a conferir o título de licenciado em Pedagogia, desse modo, em qualquer habilitação, os especialistas seriam licenciados (SOKOLOWSKI, 2013).

A partir de 1971, com as mudanças ocorridas no sistema educacional do Brasil, como a alteração no tempo de ensino no 1º e 2º graus de acordo com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), houve também uma modificação no processo de formação docente, conforme o art. n.º 30, que trata da exigência da formação para a atuação no magistério:

No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; b) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. § 1º - Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º - Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL,1971).

A Lei n.º 5.692/71 teve repercussões nos cursos de formação docente, incluindo o curso de Pedagogia, ao estabelecer uma carga horária mínima de 2.800 horas. Antes dessa lei, não havia uma regulamentação nacional para a carga horária, que variava de acordo com os regulamentos de cada estado. Além disso, a lei determinou que o curso de Pedagogia deveria habilitar os estudantes para o exercício do magistério nos Ensinos Fundamental (anos iniciais) e na educação pré-escolar, que atualmente corresponde à Educação Infantil. Dessa forma, o curso

passou a ter como objetivo principal a formação de professores para atuar nesses níveis de ensino.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.º 9.394/1996, o artigo 62 determina que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]" (BRASIL, 1996). Conforme essa lei, a educação básica compreende três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Nesse contexto, a LDB, em seu art. 62, estabeleceu que a formação de professores ocorreria nos cursos de nível superior, em curso de licenciatura. Entretanto, esse mesmo artigo admite o Magistério oferecido no nível médio, na modalidade Normal, como a formação mínima para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao reconhecer a formação em nível médio, na modalidade Normal, como habilitação mínima para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a legislação valida esse percurso formativo. Isso significa que o curso de Magistério, também conhecido como curso Normal, continua sendo uma opção legalmente reconhecida para quem deseja atuar nessas etapas da educação básica, proporcionando diferentes caminhos e escolhas para aqueles que desejam seguir a carreira docente nessas áreas.

A breve história referente à formação docente e ao curso de Pedagogia demonstrada acima, segundo Scheibe e Aguiar (1999) é fundamental para compreender sobre a identidade do Pedagogo do contexto brasileiro "identidade esta fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatórios para realizar uma tarefa efetivamente educativa" (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.225).

Nesse contexto, estudos como os de Gatti (2012), discute as transformações sofridas ao longo da história do curso de pedagogia e as diferentes modalidades em que ele é oferecido, na atualidade, presencial e a distância. Segundo Gatti (2012), "os cursos de Pedagogia detêm, de longe, o maior número de matrículas, quando comparado às demais licenciaturas. Além disso, encontra-se nele o maior número de oferta de cursos e de matriculados a distância" (GATTI, 2012, p. 163).

A atratividade das licenciaturas, como foco a pedagogia, estudado por Gatti (2009), revela que a escolha e a permanência na docência têm um viés altruísta e de realização profissional demonstrado por estudos ao longo dos anos, que correlacionam as motivações como “o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira” (GATTI, 2009, p. 11).

Entre as outras profissões, a licenciatura tem menor índice de matrículas sendo que os cursos na modalidade bacharel tem 61% da taxa de matrículas (INEP, 2022). Esses dados dialogam com a pesquisa de Gatti (2009), pois de acordo com a autora, isso se justifica pela percepção que os jovens do Ensino Médio têm em relação à profissão docente, que relatam que o professor não possui reconhecimento social, que possuem uma baixa remuneração em relação a grande carga horária, além de realizarem grande parte das tarefas de docente em casa.

Nesse sentido, ao analisarmos os aspectos sócio-históricos da formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia, revelam a influência de transformações sociais, políticas e educacionais ao longo do tempo. A trajetória da formação de professores no país reflete as demandas e as necessidades de cada época, bem como as diferentes concepções de educação e de papel do professor na sociedade. Desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores até as diretrizes mais recentes, a formação em Pedagogia tem sido marcada por avanços e desafios.

Ao traçarmos um ideal de profissionalização proposto por Nóvoa (1999), o autor defende a importância de instituições específicas voltadas para a formação de professores, como escolas superiores de educação ou faculdades de educação. Ele argumenta que essas instituições devem ser espaços dedicados ao estudo aprofundado da pedagogia e da prática docente, com ênfase na formação de profissionais altamente qualificados para o campo da educação.

Ao verificarmos o processo de transformação dos cursos de formação, percebemos que ao longo do tempo, houve um processo de universitarização dos cursos de formação para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais. A formação para esses segmentos, que anteriormente era predominantemente por meio de cursos de nível médio na modalidade Normal,

atualmente, tem o curso de Pedagogia como *lócus* principal de formação desses professores. No entanto, a universitarização não extinguiu a certificação de curso normal Ensino Médio e, ainda, a diversidade de modalidades e tipos de instituições de ensino superior são indícios de qualidades institucionais distintas na formação docente correspondentes.

Segundo Nóvoa (1999), a formação de professores deve ser vista como um campo de conhecimento próprio, com fundamentos teóricos, práticos e metodológicos distintos. Essas instituições específicas para a formação de professores devem promover uma formação integral, que abrange não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a reflexão crítica sobre a prática docente e o aprimoramento contínuo.

Essa fragmentação da formação inicial em dois espaços distintos cria uma fratura na profissionalização dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais e, conseqüentemente, desqualifica esses profissionais, em sua maioria, do sexo feminino.

2.1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Pedagogia

Atualmente, o curso de pedagogia é normatizado como uma licenciatura que forma professores para o Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil. Além disso, o pedagogo se caracteriza como um professor formado em licenciatura para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Portanto, o curso de Pedagogia forma um perfil docente e também o pedagogo-especialista, ou seja,

um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. [...] A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o

trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2001, p.12).

Por se tratar de um curso com ampla abrangência na formação docente, a licenciatura demonstra uma ausência de especificidades curriculares, uma vez que atua em um campo mais abrangente do que o ensino nos primeiros anos de escolarização. O mesmo curso prepara o profissional para atuar não apenas na docência, mas também na gestão e em espaços não escolares (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020).

Os “pioneiros da educação nova” entendiam que o curso de Pedagogia seria um curso de formação docente para as séries iniciais, que de acordo com Libâneo (2001)

O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego “paidós”, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2001, p.6).

Segundo o autor, essa ideia persiste até os dias de hoje no Brasil quando se aborda a formação docente. Além disso, para Libâneo (2001), considerar o curso de Pedagogia como exclusivamente voltado para a formação docente é "muito simplista e redutor; é, digamos, uma ideia de senso comum" (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (LIBÂNEO, 2001, p.6).

Esse posicionamento em relação ao curso de Pedagogia não é consensual e nele reside uma tensão entre dois grupos de opinião. De um lado, há aqueles que argumentam a favor de um perfil docente para o egresso do curso de Pedagogia. Por outro lado, existem aqueles que defendem a adoção de um perfil generalista. Essas duas perspectivas muitas vezes são vistas como inconciliáveis para a formação dos profissionais graduados em Pedagogia.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação, com a Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, o qual foi proposto como licenciatura e dando a eles a responsabilidade de formação de professores da educação básica para os anos iniciais do Ensino Fundamental e educação infantil, além do Ensino Médio na modalidade Normal, educação de jovens e adultos (EJA) e a formação de profissionais aptos a gestão (GATTI, 2010, p. 1357).

Em relação a composição do curso de graduação em Pedagogia temos que ele possui durabilidade média de quatro anos. Em sua matriz curricular compreende disciplinas relacionadas aos fundamentos teóricos da educação, relativos aos sistemas educacionais, à formação profissional específica e às modalidades de nível de ensino, aos estágios supervisionados e às atividades complementares, totalizando 2800 horas teóricas, 300 horas de estágio e 100 horas de atividades práticas complementares (GATTI et al. 2008).

Em concordância com o Art. 7º das DCNs o curso de Pedagogia possui a carga horária mínima de 3.200 horas distribuídas da seguinte forma:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 4)

No ano de 2015, houve uma nova reforma nas DCNs dos cursos de formação inicial de Professores. Essas diretrizes preconizava a articulação da formação inicial e continuada, das universidades com a Educação Básica, a qual foi recebida pela comunidade acadêmica como uma grande conquista já que contemplou concepções historicamente defendidas por associações educacionais, universidades públicas, entre outros (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364). Destaca-se ainda que a resolução CNE/CP n.º 2/2015 possui capítulos referentes a formação inicial, continuada e a valorização dos profissionais do magistério.

Em 2019, essa Resolução CNE/CP n.º 2/2015 foi revogada, passando a vigorar a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 que trata das diretrizes para formação docente. Sob muitas críticas e sendo considerada um retrocesso, essa resolução tem sido analisada por diferentes pesquisadores e tem sido fruto de intensa mobilização da comunidade acadêmica em prol de sua revogação.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019, a qual tem como objetivo definir as DCNs para a formação inicial de professores para educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica BCN- Formação, no artigo de n.º 11, declara uma alteração na distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, possuindo então, a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desse conteúdo. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

A Resolução n.º 2/2019 manteve a carga-horária de 3.200 horas para a conclusão da licenciatura, entretanto a organização de como está distribuída a carga horária limita a universidade, além de padronizar e engessar os cursos de formação docente (GONÇALVES, MOTA e ANADON, 2020), ademais, segundo Portelinha (2021) a nova distribuição da carga-horária assume uma proposta que fragmenta o processo formativo-educativo docente.

A Pedagogia possui inúmeras atribuições além da formação de professores, tais como: a formação de gestores, pesquisadores e assessores em diferentes contextos educacionais. Além disso, o curso busca desenvolver uma postura reflexiva e crítica nos estudantes, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem a compreensão da educação como um campo complexo e em constante transformação.

Nesse sentido, é exigido para o curso uma complexidade na grade curricular de acordo com a resolução citada, uma vez que, as atividades docentes devem oportunizar produção e divulgação científica-tecnológica do campo da educação, o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas dos setores da educação em contextos não-escolares e escolares (BRASIL, 2006, p.2).

O artigo 5, da mesma Resolução assegura que o egresso de pedagogia deverá estar apto a atuar com ética e compromisso visando uma sociedade justa, equânime e igualitária, trabalhar em espaços escolares e não escolares promovendo a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo, atuar sobre o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento do estudante (incisos II, III, V e VI), , utilizar tecnologias, uma vez que, os avanços tecnológicos de informação e comunicação (TICs) demonstra que são necessários avanços e adaptações nas técnicas de ensino (inciso VII), promover e facilitar relações de cooperação entre família-escola-comunidade (inciso VIII), trabalhar com a diversidade cultural, étnica e racial (incisos IX e X) desenvolvimento e práticas de pesquisa (incisos XIV e XV), compreensão e atuação política (inciso XVI), trabalhar e desenvolver trabalhos em equipe (inciso XI) e por fim, atuar na gestão de espaços escolares e não escolares (inciso XII e XIII).

Em síntese, a Resolução n.º 2 de 2019 faz com que a formação do professor seja orientada a partir das competências necessárias para cumprimento da BNCC. Além disso, a formação inicial está organizada em três dimensões, sendo o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional, na qual, cada dimensão possui competências necessárias.

Entre outros aspectos, tem sido considerado “um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 não revoga a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, resultando assim na coexistência de duas normativas conflitantes entre si. Enquanto a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 estabelece diretrizes específicas, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 introduz novos elementos que podem entrar em contradição com

as disposições da primeira resolução. Essa situação pode criar um cenário de ambiguidade e incerteza jurídica, uma vez que as entidades envolvidas podem se deparar com desafios interpretativos ao tentar aplicar as normas em conformidade.

De acordo com Portelinha (2021), essas alterações causadas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é uma “tentativa que caminha para o esvaziamento na formação inicial, principalmente nos cursos de Pedagogia, dos conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos que constituem o núcleo dos fundamentos da educação, e dos quais a Pedagogia é tributária” (PORTELINHA, 2021, p. 234).

No que se refere a segunda licenciatura da Pedagogia no Brasil, eles passaram a ter regulamentação própria a partir de 2015, sob denominação de Programa de Segunda Licenciatura, por meio da Resolução do MEC n.º 2/2015. Nessa resolução define-se que esses cursos poderão ser ofertados para qualquer pessoa portadora do diploma de licenciatura independente da área de formação. No artigo 9º, estabelece-se que os cursos de formação inicial para professores da educação básica, na educação superior compreende a licenciatura, cursos de formação pedagógica para bacharéis e os cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p.8).

Em relação a carga horária desses cursos, está regulamentada na referida resolução como uma carga horária variável entre 800 horas a 1200 horas, que irá depender da equivalência existente entre a primeira e a segunda licenciatura que deseja cursar.

Com as novas diretrizes curriculares para formação de professores para a educação básica apresentadas em 2019, que está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica e também houve mudanças nas diretrizes que orientam a segunda licenciatura. Enquanto a Resolução de 2015, previa uma carga horária que levava em consideração a formação da primeira licenciatura e a nova licenciatura a ser cursada, a resolução de 2019 prevê uma carga horária de no mínimo 760 horas, independente da formação inicial e a nova licenciatura pretendida, além de reduzir para 200 horas de práticas, reduzindo o tempo de experiência na docência e não colocando como obrigatório o estágio, e sim, a realização de práticas.

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária: I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original. II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original. III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II. (BRASIL, 2019, p.10)

Diante dessas normativas, verificamos que a segunda licenciatura possui respaldos legais para a formação de professores em uma nova área de conhecimento a ser lecionado, desde que, as instituições preservem as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Além disso esses cursos tem uma duração bem reduzida (equivalente a 24% do previsto para as diretrizes dos cursos licenciatura a ser cursado como primeira) e assumem características peculiares.

Desse modo, as diretrizes curriculares nacionais que regulamenta o curso de Pedagogia, preconizam que, o currículo deve ser suficiente para formar docentes para a educação básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental e educação infantil, para que tenham propriedade de planejar, ministrar e avaliar as atividades desses níveis de ensino.

Em Gatti (2010), a autora já constatava que nos cursos de licenciatura haviam uma “insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho” (GATTI, 2010, p. 1371). Sobre a matriz curricular dos cursos de licenciatura de Pedagogia, a autora afirma:

o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar; d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais; e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia,

Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. (GATTI, 2010, p.1372)

Assim sendo, há uma discordância entre a teoria e a prática proposta nas diretrizes legais, havendo, desse modo, uma base formativa comprometida (GATTI, 2010). Considerando que os pontos destacados pela autora se referem cursos de primeira licenciatura com carga horária completa, cerca de 3.200 horas, podemos entender que cursos de segunda licenciatura demonstram ainda mais esse *déficit* formativo para os docentes.

Para Saviani (2011), existe um dilema referente à formação de professores que envolve ou em formar professores técnicos ou professores cultos. Sobre essa questão, o autor analisa que as atuais políticas educacionais têm como objetivo principal a diminuição de despesas, buscando o que ele denomina como a obtenção de resultados ótimos com o menor volume de recursos aplicados.

Ou seja, que para o governo, formar um professor técnico, que é aquele que entra em uma sala de aula e aplica as regras referentes à comportamentos, transmite seus conhecimentos e os conteúdos aos estudantes, é mais interessante do que buscar formar professores cultos, que de acordo com o autor é aquele que possui domínio nos fundamentos científicos e filosóficos, o qual permite compreender o desenvolvimento humano social e, então, realiza a formação dos estudantes.

Segundo o autor, “o empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Desse modo, seguindo o modelo de profissionalização proposto por Nóvoa (1999), o autor ressalta que um suporte legal adequado proporciona estabilidade e segurança aos professores, estabelecendo direitos, deveres e responsabilidades claras. Isso contribui para a construção de uma identidade profissional sólida e para o fortalecimento da profissão docente como um todo. Além disso, a Nóvoa (1999) destaca que o suporte legal deve assegurar condições adequadas de trabalho para

os professores, como planos de carreira e formação contínua. Esses elementos são essenciais para atrair e reter profissionais recebidos, bem como para incentivar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

As DCNs estabelecem um suporte legal para o exercício da atividade docente, implementando políticas públicas que direcionam os cursos de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, embora as DCNs busquem promover a profissionalização dos docentes, é possível identificar certos aspectos que podem contribuir para um processo de desprofissionalização da profissão docente. Isso fica evidente principalmente quando se trata da formação pela Segunda Licenciatura, pois ao permitir uma carga horária reduzida para os cursos de segunda licenciatura em comparação com a formação inicial em Pedagogia ou outras licenciaturas, pode resultar em uma formação insuficiente para adquirir as competências necessárias para atuar de forma plena e qualificada na nova área de ensino, comprometendo, desse modo, a profissionalização do docente.

Além disso, há a redução do estágio supervisionado. O estágio obrigatório supervisionado busca aproximar a teoria e a prática, inserindo o graduando no contexto de atuação profissional sob a supervisão de um professor experiente, com acompanhamento e orientação do professor formador da Instituição de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, quando as DCNs não enfatizam a realização de estágio supervisionado durante a segunda licenciatura, retiram uma parte fundamental da formação docente, que proporcionaria uma experiência prática integrada entre teoria e prática, permitindo aos futuros docentes vivenciarem o contexto educacional real.

Nóvoa (1999) destaca que a legislação por si só não é suficiente. É necessário que as políticas educacionais e os gestores públicos estejam comprometidos com a implementação dessas normas legais, garantindo que sejam respeitadas e aplicadas de maneira adequada.

Então, mesmo que o curso de Pedagogia seja concebido como o local primordial para a formação de professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as legislações vigentes ainda permitem uma concorrência

considerável com a formação de nível médio. Isso significa que as legislações são conflitivas, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atuais para a formação de professores abrem espaço para a existência de cursos de Segunda Licenciatura de forma independente em relação ao curso de licenciatura inicial do egresso.

Nesse sentido, ao permitir a oferta de cursos de Segunda Licenciatura, conforme implementados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), as DCNs contribuem para o processo de desqualificação da profissão docente, uma vez que os cursos oferecidos pelas IES são sustentados pelas diretrizes nacionais.

2.1.3. Definições e Regulamentações dos cursos de Educação a Distância para a formação docente no Brasil

A Educação a Distância (EaD), segundo Moran (2011), está passando de uma modalidade complementar para uma modalidade permanente, causando uma intensa mudança no âmbito educacional como um todo, desde as formas de ensino e aprendizagem até a flexibilização de espaços e tempos.

O mesmo autor afirma que o ensino superior EaD estava em uma fase de intenso crescimento, regulamentação governamental com diretrizes específicas, consolidação pedagógica, e estava se tornando cada vez mais complexo, respondendo a perspectivas e realidades diferentes.

De acordo com Arruda (2018), o crescimento da Educação a Distância está intrinsecamente ligado ao discurso da democratização do ensino superior no país, principalmente devido à limitada capacidade do governo em promover uma expansão substancial da educação superior pública na forma presencial (ARRUDA, 2018).

A Educação a Distância no Brasil foi reconhecida como uma modalidade educacional em todos os níveis de ensino por meio da LDB n.º 9.394/96, que, em seu artigo 80, estabeleceu que:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada

com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Apesar de a LDB ter desencadeado o processo para a implementação da EaD, essa modalidade de ensino se estruturou formalmente apenas no ano de 2000. Inicialmente, a instauração de cursos a distância foi conduzida por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, mas a partir de 2002 houve uma participação crescente das IES privadas, que, "em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional" (GIOLO, 2008, p. 1212).

Essa modalidade apresentou um alto crescimento, principalmente em cursos de graduação de fácil oferta, como Pedagogia, Normal Superior e Administração (GIOLO, 2008). Apenas no ano de 2005, iniciou-se a implementação de políticas públicas com o objetivo de regulamentar e avaliar a modalidade. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a EaD tem como objetivo ampliar oportunidades de ingresso e permanência no ensino superior e garantir a qualidade da educação. A partir de 2005, houve a implementação de três decretos:

Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. E o Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, "s.d").

Entretanto, tais decretos foram revogados, e o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, entrou em vigor. Em seu artigo n.º 1, o decreto considera que a Educação a Distância é a modalidade em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre por meio de TIC's, "com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos" (BRASIL, 2017).

De acordo com o atual decreto, foi permitido o credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) exclusivamente para a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância. Desse modo, as instituições não precisam possuir cursos presenciais para garantir a oferta de cursos à distância. Além disso, ele estabelece critérios e requisitos para o credenciamento de instituições de ensino para a oferta de cursos na modalidade EaD, como a regularidade jurídica e fiscal, capacidade técnico-pedagógica, passar na avaliação institucional, possuir uma equipe multidisciplinar, e garantir condições de acessibilidade.

O objetivo principal do Decreto n.º 9.057/2017 é assegurar a qualidade da Educação a Distância no Brasil, estabelecendo diretrizes e requisitos para a oferta de cursos e programas nessa modalidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades de acesso à educação e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Apesar de possuir uma regulamentação específica, é fundamental ressaltar que os cursos na modalidade a distância devem seguir rigorosamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de formação docente. As DCNs são diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para garantir a qualidade e a coerência dos cursos de formação de professores, independentemente da modalidade de ensino adotada. Portanto, os cursos EaD devem estar alinhados com as competências, habilidades e conteúdo definidos nas DCNs, a fim de assegurar uma formação sólida e adequada dos futuros docentes, promovendo a qualidade da educação como um todo.

Nesse sentido, a Resolução n.º 2/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica,

em relação à modalidade a distância (EaD), estabelece alguns pontos, como a possibilidade de oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância, desde que sejam cumpridos os requisitos legais e as diretrizes estabelecidas para essa modalidade de ensino. Reafirma o decreto n.º 9.057/2017 como a legislação específica que regulamenta a EaD.

Além disso, a resolução declara que os cursos de licenciatura na modalidade a distância devem seguir as mesmas diretrizes curriculares estabelecidas para os cursos presenciais, conforme definido na própria Resolução n.º 2/2019. Isso significa que as competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos pelos futuros professores devem ser contemplados, independentemente da modalidade de ensino.

Referente ao estágio supervisionado, a resolução ressalta que ele é uma etapa fundamental da formação de professores e deve proporcionar aos estudantes vivências práticas e reflexivas da atuação docente. O texto especifica que essa etapa precisa ser realizada em instituições de educação básica, ou seja, em escolas, com a presença física do estudante nos ambientes educativos. Portanto, de acordo com a Resolução n.º 2/2019, o estágio curricular obrigatório na modalidade a distância requer a presença física dos estudantes em instituições de educação básica para vivenciar a prática docente.

Conforme destacado no inciso 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019, há uma diferença entre o estágio obrigatório nos cursos de licenciatura na modalidade EaD e o estágio obrigatório para a segunda licenciatura na mesma modalidade.

No caso dos cursos de licenciatura na modalidade EaD, as 400 horas de componente prático vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, são obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial. Isso significa que os estudantes matriculados em cursos de licenciatura EaD devem participar de atividades presenciais, em instituições educacionais ou em outros espaços, que proporcionem experiências práticas relacionadas à formação docente.

Já no caso da segunda licenciatura, destinada a pessoas que já possuem formação superior em outra área e desejam obter uma segunda licenciatura, são exigidas 200 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular, além das horas obrigatórias dos Grupos I e II. Essas 200 horas adicionais também devem ser realizadas de forma presencial, permitindo que o estudante adquira experiência prática específica na área de atuação pedagógica em que está se especializando.

Arruda (2018) destaca que nos últimos anos tem sido observado um substancial aumento na oferta de vagas para cursos de licenciatura na modalidade à distância pelas Instituições de Ensino Superior privadas. Segundo dados do censo da educação superior (INEP, 2021), observa-se uma tendência marcante nos últimos anos: a diminuição das matrículas em cursos presenciais na rede privada de educação superior, acompanhada por um notável aumento no ritmo de crescimento dos cursos de Educação a Distância. Em 2021, esse fenômeno atingiu um ponto notável, uma vez que o número de matrículas em cursos a distância na rede privada ultrapassou o número de matrículas em cursos presenciais, representando, em média, 70,5% dos ingressantes.

Nesse contexto, Arruda (2018) enfatiza que a licenciatura à distância não apenas atende a demandas educacionais no Brasil, mas também é percebida como um modelo de negócios viável, possibilitando a oferta de cursos de ensino superior com significativa redução de custos e poucas resistências por parte de conselhos ou associações de classe.

Em suma, as definições e regulamentações dos cursos de Educação à Distância para formação docente no Brasil são fundamentais para garantir a qualidade e a efetividade desses programas. O Decreto n.º 9.057/2017 estabelece critérios para o credenciamento de instituições, autorização de cursos, criação de polos de apoio presencial e certificação dos alunos. Além disso, a Resolução n.º 2/2019 do Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, assegurando que os cursos EaD sigam as mesmas diretrizes dos cursos presenciais. A resolução reforça a importância do estágio curricular obrigatório realizado de forma presencial, garantindo uma experiência prática relevante. Com essas definições e

regulamentações, busca-se promover a qualidade da formação docente na modalidade EaD, contribuindo para a capacitação de profissionais competentes e preparados para atuar no contexto educacional.

2.2. MODELOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES: limites e possibilidades

Este tópico baseia-se na perspectiva proposta por Nóvoa (1999) sobre o conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para um exercício de qualidade da atividade docente, incluindo os saberes que "não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contato cada vez mais estreito com as disciplinas científicas" (NÓVOA, 1999). Além disso, o mesmo autor enfatiza que o processo de formação de professores transcende a mera preparação de profissionais, uma vez que constitui o espaço no qual uma profissão é moldada (NÓVOA, 1999).

Assim sendo, o campo que estuda a formação de professores, segundo García (1999), é uma "área do conhecimento e investigação didática" que está relacionada com o estudo dos processos, que possuem caráter assimétrico, sistemático e organizado, pelo qual o docente aprende e desenvolve uma competência profissional. O conceito de formação docente refere-se tanto àqueles sujeitos que estão realizando uma formação para tornar-se professor quanto àqueles que já exercem a docência (GARCÍA, 1999, p. 26).

Nesse sentido, a formação de professores deve "levar a uma aquisição (no caso de professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação" (GARCÍA, 1999, p.27). A formação é mais do que um local de aquisição de técnicas e conhecimentos; é o momento ideal para a construção de socialização e configuração profissional (NÓVOA, 1999, p.18).

Segundo Cunha (2013), a formação de professores é um processo contínuo que se inicia na trajetória familiar e cultural, prolonga-se até a trajetória formal e acadêmica e mantém-se durante toda a vida profissional. Ela deve estimular uma compreensão crítico-reflexiva que proporcione ao docente um pensamento

autônomo, auxiliando na autoformação participada, a qual permite a compreensão do processo de formação como algo dinâmico e interativo, devido à globalidade dos sujeitos que a compõem.

Além disso, "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1999, p. 25). Desse modo, a formação não é apenas um momento de acumulação de técnicas e conteúdo, mas também a construção reflexiva de uma profissão, profissionalidade e de uma identidade pessoal e profissional da profissão docente.

Ainda de acordo com Cunha (2013), dentro do contexto de formação docente, temos duas fases que se articulam: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial pode ser considerada como "processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público" (CUNHA, 2013, p. 612). No Brasil, os cursos de licenciatura são os encarregados pela formação inicial de docentes para o exercício da função de professor na educação básica (CUNHA, 2013).

Durante muitos anos, os estudos sobre formação de professores estavam associados à função do professor dentro da escola e universidade, à efetividade do processo de ensino e aprendizagem, a programas de formação e treinamento (CUNHA, 2013). Entretanto, a partir da década de 80, "a formação de professores começou então a ser questionada e ampliada na sua compreensão, incorporando dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência" (CUNHA, 2013, p. 614).

Cunha (2013) considera que os estudos sobre formação de professores são muito abundantes no meio acadêmico e salienta que as condições do processo de profissionalização docente permitem reflexões específicas sobre a formação continuada de professores e, conseqüentemente, a necessidade de rever a formação inicial. Além disso, essa autora ressalta que "as mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade" (CUNHA, 2013, p. 622).

Para Nóvoa (1999), a formação docente deve ser percebida como um "processo permanente", integrado no cotidiano docente e nas escolas, onde formar e trabalhar não sejam percebidos como atividades diferentes.

Diniz-Pereira (2008) problematiza a insuficiência do termo "formação inicial" no contexto brasileiro para compreender a formação docente. Para ele, o termo "formação acadêmico-profissional" deve ser utilizado ao abordar a formação docente que ocorre em Instituições de Ensino Superior, substituindo os termos "formação pré-serviço" e "formação inicial". Este autor reitera que o termo "pré-serviço" é inadequado, uma vez que, no contexto da educação brasileira, muitas pessoas que iniciam um curso de formação docente já atuam como professores (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Além disso, a expressão "formação inicial", amplamente utilizada na literatura da área de educação, é alvo de críticas, pois sugere que a formação do professor se inicia com a entrada em um programa de formação, "desconsiderando, assim, momentos e experiências anteriores importantes nesse processo de formação" (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 265). O mesmo autor assinalava em outro artigo no ano anterior que:

o impacto que toda essa experiência anterior tem na construção de modelos e concepções do que seja "o professor", "a aula", ou do que seja "ensinar" [...] pesquisas produzidas em contextos educacionais bastante distintos do contexto educacional brasileiro afirmam ser "quase nulo" o impacto da formação inicial na mudança da prática docente. Tais pesquisas mostram que os programas de "formação inicial" e, mais especificamente, os estágios e as práticas de ensino, não são capazes de mudar concepções prévias dos alunos, futuros professores, sobre ensino-aprendizagem e muito menos as suas práticas pedagógicas (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 86).

Sendo assim, ao tratar a formação de professores como uma formação acadêmico-profissional, permite confirmar, conforme Mello e Salomão de Freitas (2019):

[...] que a profissão docente é mediadora e produtora de saberes e, por isso, envolve tarefas exclusivas que exigem seriedade, responsabilidade, posicionamento político, preparo científico, criticidade, reflexividade, criatividade, preparo físico, emocional e afetivo, eticidade e outras características, que se desenvolvem na participação dos(as) professores(as) em processos de formação permanente, constituído por um coletivo integrado por profissionais com diferentes experiências (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019).

Nessa direção, consideramos que diferentes modelos de formação disputam o cenário da profissão docente, nos quais determinantes sócio-históricos, assim como diferentes concepções de sociedade, se mesclam em perspectivas epistemológicas que fundamentam as diretrizes predominantes na formação de professores, seja a acadêmico-profissional, seja a formação continuada.

Segundo Libâneo (2015), a licenciatura em Pedagogia supervaloriza o conhecimento pedagógico sem realizar uma articulação com o conhecimento disciplinar, demonstrando uma formação genérica. Já as demais licenciaturas persistem no conhecimento disciplinar sem articular com o pedagógico, apresentando uma didática instrumental.

Ao analisar as matrizes curriculares do curso de Pedagogia em diversas instituições do estado de São Paulo, Pimenta et al. (2017) afirmaram que há uma deficiência ou falta de adequação na matriz dos cursos para a formação de docentes polivalentes, tendo em vista que essa formação implica em diferentes saberes. Além disso, esses estudos evidenciaram que a formação dos pedagogos em São Paulo é, em sua maioria, "frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva" (PIMENTA et al., 2017, p.19).

De acordo com Saviani (2009), existem dois modelos contrapostos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos finaliza a formação do docente "na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar" (SAVIANI, 2009, p.148). Em contrapartida, o modelo pedagógico-didático considera que a formação do professor se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p.149). O primeiro modelo predominou nas instituições de ensino superior para a formação de docentes para o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, enquanto o modelo didático-pedagógico foi adotado pela Escola Normal, que tinha como objetivo formar professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Diversos autores (Saviani, 2009; Scheibe, 1983; Diniz-Pereira, 1999) referem-se a esse primeiro modelo exposto como o modelo adotado pelo esquema 3+1, ou seja, 3 anos de bacharelado e 1 ano de formação didática, que era prevalente na

formação de professores durante o século XX. Esse modelo é conhecido como racionalidade técnica, uma concepção de formação herdada do positivismo, onde o docente é "visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, em sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico" (DINIZ-PEREREIRA, 1999, p. 111-112).

De acordo com esse modelo, a atividade docente é vista como instrumental, direcionada para solucionar problemas com o uso de teorias e técnicas científicas (GÓMEZ, 1997). Este é o tipo de modelo mais propagado na formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2014). Conforme Diniz-Pereira (1999), para formar um professor no modelo da racionalidade técnica,

é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112).

Consoante Diniz-Pereira (1999), as principais críticas relacionadas a este modelo referem-se à dissociação entre a teoria e a prática, sendo dada uma maior importância para a formação teórica em relação à formação prática. Além disso, há a concepção de que a prática é apenas o espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos. Na perspectiva desse modelo, para "ser um bom professor", basta ter domínio na área do conhecimento específico. Sendo assim, os cursos de licenciatura baseados nesse modelo desprezam a vivência da práxis profissional docente.

Em conformidade com Schein (1973, apud PÉREZ GÓMEZ, 1997), os programas de formação de profissionais seguem a ideia da racionalidade técnica, em que:

geralmente, o currículo profissional baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que se costumam designar por *practicum* ou trabalho clínico, podem ser trabalhados em simultâneo ou, posteriormente, aos componentes das ciências aplicadas (SCHEIN, 1973, apud PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Pérez Gómez (1997) destaca que os limites existentes no modelo da racionalidade técnica são mais complexos e profundos, uma vez que a realidade não

se encaixa em esquemas e problemas instrumentais e é dotada de complexibilidade, conflito de valores, singularidade, incerteza e instabilidade. Além disso, não existe uma teoria científica única e objetiva que leve a considerar a atividade prática do docente como uma tarefa exclusivamente técnica. Consoante Schön (1983, apud PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 101), o modelo da racionalidade técnica é visto como incompleto, já que ignora as competências exigidas em situações dispare. Esse autor defende uma proposta baseada na epistemologia prática, que cabe em situações de instabilidade, incerteza e conflitos de valores.

Desse modo, podemos resumir que os papéis atribuídos ao docente na perspectiva da racionalidade técnica são solucionar problemas da prática por meio da aplicação de técnicas científicas prescritas no âmbito teórico, uma vez que, na racionalidade técnica, há uma forte precedência da teoria ou princípios científicos em relação à prática. Atuar com definições tomadas em outros níveis a partir de elaborações teóricas realizadas por especialistas e, por fim, os docentes deverão apenas executar as técnicas e recursos disponíveis a fim de alcançar os objetivos já previstos. A formação dos professores, nesta concepção, refere-se a "adestrar os docentes em competências concretas que possibilitem alcançar o conhecimento e o domínio eficaz do ensino" (BOLIVAR, 2004).

Um outro modelo de formação de professores, trata-se da racionalidade prática. Ele se contrapõe ao modelo da racionalidade técnica, uma vez que a educação é percebida como um processo complexo, que valoriza as condições singulares da educação "as quais somente podem ser "controladas" por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática" (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Nesse sentido, professores enfrentam no seu cotidiano problemas complexos, em um contexto psicológico, social ativo e vivo, capaz de se alterar e que depende de inúmeros fatores e condições, sendo situações individualizadas no processo de ensino e aprendizagem, formas de comportamento social, os quais demandam um tratamento singular. Nesse contexto, o sucesso desse docente está relacionado à forma de resolver esses problemas práticos, por meio da "integração criativa e inteligente entre conhecimento e a técnica". A essa capacidade dá-se o nome de conhecimento prático (YINGER, 1986, apud PÉREZ GÓMEZ, 1997). Contudo, com

base no que foi apresentado, percebe-se que esse processo é analisado de acordo com Schön (1983; 1987) como um movimento de reflexão-na-ação, no qual o docente, em suas vivências escolares, ativará conceitos, teorias, crenças, procedimentos, dados e técnicas para elaborar um diagnóstico, estratégias de intervenção e prever o futuro do acontecimento.

Schön (1983; 1987) argumenta que a racionalidade prática vai além da racionalidade técnica, baseada em regras e procedimentos predefinidos. Ele destaca a necessidade de os profissionais, incluindo os professores, desenvolverem a capacidade de refletir sobre suas ações e tomar decisões de forma adaptativa diante de situações complexas e incertas. Ainda conforme o autor, a racionalidade prática envolve o uso de conhecimentos práticos e tácitos adquiridos por meio da experiência e da interação com o contexto real de trabalho. Os profissionais reflexivos são capazes de avaliar e reinterpretar constantemente suas práticas, adaptando-as às necessidades e desafios encontrados.

Em relação à reflexão na ação, Sardinha Netto e Ramos de Azevedo (2018) destacam que o modelo de racionalidade prática:

Pressuposto essencial desse modelo é a valorização das reflexões e decisões deliberadas na experiência, as quais fundamentam a boa capacidade do professor. A experiência torna-se central na perspectiva da racionalidade prática, valorizando-se os aspectos do exame reflexivo sobre o cotidiano [...] é o desenvolvimento do processo de aprendizagem por meio de uma leitura e análise do cotidiano da aprendizagem, o qual revela possibilidades de reajustar o processo para um caminho mais efetivo na relação de ensino (SARDINHA NETTO; RAMOS DE AZEVEDO, 2018, s/p).

Diniz-Pereira (2014) destaca que outros modelos foram pautados na racionalidade prática, sendo eles: o modelo humanístico, o modelo de "ensino como ofício" e o modelo orientado pela pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38), os quais apresentam o professor como aquele que relata "problemas e os critérios de análise para refletir sobre suas práticas, a fim de superar os dilemas existentes" (SARDINHA NETTO; RAMOS DE AZEVEDO, 2018, s/p).

A ideia de reflexão sobre a prática está associada ao propósito de interpretá-la, compreendê-la e aperfeiçoá-la. No contexto da formação docente, Schön defende que os professores devem ser preparados para lidar com a complexidade e a incerteza da prática pedagógica, por meio do desenvolvimento da reflexão sobre a

ação e da habilidade de adaptar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto. Nesse sentido, podemos dizer que na racionalidade prática, o trabalho do professor é considerado pela capacidade da autorreflexão, a qual lhe permite interpretar, deliberar e, quando necessário, modificar sua própria prática. Tendo em vista que a racionalidade prática realiza a valorização da prática em detrimento à teoria, tem o foco na ação e, por fim, a deliberação da prática diante de situações concretas de ensino e aprendizagem.

Outro modelo de formação de professores, apontado por Diniz-Pereira (2014), é o da racionalidade crítica. Neste modelo, a educação é historicamente localizada, ocorrendo em um contexto sócio-histórico que proporciona uma projeção de futuro e sociedade. Sendo assim, a educação é vista como uma atividade social que ultrapassa as salas de aula. A educação afeta a vida dos sujeitos envolvidos de modo que problematiza suas relações e conteúdo (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Nesse sentido, a racionalidade crítica na educação vai além da mera aplicação de técnicas e teorias prontas. Ela exige uma análise profunda das condições sociais e políticas, bem como uma postura reflexiva e transformadora por parte dos educadores para promover uma educação mais crítica, inclusiva e socialmente comprometida. Os autores, Carr e Kemmis (1986, p. 156 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39), afirmam que o modelo da racionalidade crítica,

... carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação (CARR e KEMMIS: 1986, p. 156 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Na perspectiva da racionalidade crítica, o trabalho docente é a práxis, fundamentada na teoria, em reelaboração contínua tanto da ação quanto do próprio conhecimento, em que existe uma articulação entre a teoria (como interpretações que se enriquecem por meio da reflexão e discussão), a ação e reflexão. Neste sentido, o docente é um intelectual reflexivo, crítico e transformador, engajado nos processos de transformação da realidade social e escolar (BOLÍVAR, 2004).

Segundo Sardinha Netto e Ramos de Azevedo (2018), nesse modelo, o docente é um sujeito que necessita de comprometimento com a educação, na qual

se concebe a relação através da observação e compreensão das relações sociais e ensino, o conhecimento e o sujeito a ser formado. Desse modo, "a racionalidade crítica considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado" (SARDINHA NETTO; RAMOS DE AZEVEDO, 2018, s/p).

Existem outros três modelos baseados na racionalidade crítica, são eles: o modelo sócio-reconstrutivista, modelo emancipatório e o modelo ecológico crítico (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Os modelos apresentados, racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica, explicitam diferentes fundamentos para a formação docente e, conseqüentemente, refletem diferentes papéis para esse grupo profissional na sociedade.

No que se diz respeito ao curso de Pedagogia, que é o local de formação de professores polivalentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ele é consolidado por uma formação mais generalista. De acordo com Libâneo (2015), nos cursos de pedagogia, predomina o ensino de conhecimento pedagógico-didático, o qual muitas vezes não faz a articulação com os conteúdos, e as demais licenciaturas formam professores especialistas em conteúdo, ou seja, há um foco nos conhecimentos disciplinares – matemática, biologia, inglês, entre outras – que muitas vezes não são relacionados aos conhecimentos didático-pedagógicos.

Essa dissociação, também evidenciada por outros autores como Gatti (2019), corrobora para uma carência nas políticas de formação docente e institucional, referente à construção de uma perspectiva "filosófico-social-educacional, como guia dos currículos de formação e das práticas dos que dinamizam esse currículo nas práticas formadoras" (GATTI, 2019, p. 36). Além disso, a mesma autora destaca que a licenciatura em Pedagogia possui uma relação insuficiente entre as teorias, práticas e realidade escolar, a qual é necessária para a formação docente, mas não está demonstrada nos currículos das instituições de formação docente (GATTI, 2012).

3. CAPÍTULO DOIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS REALIZADAS COM EGRESSOS DE PEDAGOGIA

Este capítulo tem como principal objetivo conhecer as produções acadêmicas sobre a formação acadêmico-profissional e a atuação profissional dos egressos de Pedagogia no âmbito brasileiro, tanto aqueles formados em primeira licenciatura quanto em segunda licenciatura. Nesse sentido, realizou-se uma revisão com o objetivo de mapear os estudos encontrados a fim de levantar indicadores "que fornecessem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas" (VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P., 2014).

Desse modo, primeiramente, efetuou-se uma revisão exploratória de literatura sobre os egressos do curso de Pedagogia, abrangendo os aspectos da formação acadêmico-profissional e trajetória acadêmico-profissional dos egressos.

O levantamento das pesquisas foi realizado utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos Capes/MEC e Google Acadêmico.

Com isso, o capítulo foi dividido em duas partes: O que dizem as pesquisas sobre egressos de Pedagogia; e o que dizem as pesquisas sobre a trajetória acadêmico-profissional dos egressos do curso de Pedagogia.

3.1. O que dizem as pesquisas sobre Egressos em Pedagogia

No Brasil, as pesquisas sobre egressos tiveram início nas décadas de 1970, (PAUL, 2015), os estudos com os egressos são apontados como de relevância, pois explicitam conhecimentos a partir da experiência desses sujeitos que corroboram para o entendimento sobre o alcance, os impactos e as consequências de ações educativas sistematizadas às quais eles estiveram vinculados (DAZZANI; LORDELO, 2012).

Além disso, as pesquisas com egressos podem se constituir como ferramentas de avaliação de instituições, de programas curriculares e da adequação entre a graduação e as exigências do mercado de trabalho (LIMA; ANDRIOLA,

2018). Uma vez que, é por meio das percepções, experiências e vivências dos egressos que teremos um “raio-x” das instituições de ensino superior e a formação oferecida aos graduandos, além da verificação de uma formação que atenda as reais expectativas dos egressos e do mercado de trabalho.

Dessa forma, as pesquisas sobre egressos de licenciaturas podem permitir o acompanhamento desses cursos, fornecer elementos para uma avaliação das políticas públicas e programas de formação inicial dos docentes. Além disso, pode oferecer indicadores sobre acesso e permanência desses egressos no mercado de trabalho.

Entretanto, esse tipo de pesquisa, segundo Silveira (2009), possui algumas dificuldades, como: localização de participantes, disposição do egresso em cooperar com a pesquisa e também a escassez de referenciais teórico-metodológicos que auxiliem na investigação.

Com o objetivo de conhecer e entender o que dizem as pesquisas sobre os egressos de Pedagogia foi realizado uma revisão exploratória no primeiro semestre de 2022. As bases utilizadas foram a BDTD, *Scielo*, Portal *CAPES* e Google acadêmico. O recorte temporal compreende aos estudos realizados aos anos de 2006 a 2022. Esse recorte temporal justifica-se, devido 2006 ter sido publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNs)⁹ pós a LDB 9394/96, além disso, foi utilizado o descritor “egressos de Pedagogia” no título das publicações.

A partir dessa busca inicial, foram encontrados 352 registros, entre eles, teses, dissertações e artigos. Foi realizado um refinamento com base nos títulos das publicações a fim de selecionar aquelas que estão relacionados com as temáticas de “Formação acadêmico-profissional”, “Inserção e atuação profissional” e “Trajetória acadêmico-profissional” dos egressos de cursos de Pedagogia. Essas temáticas foram selecionadas pela autora, tendo em vista que estão associadas aos objetivos

9 Conselho Nacional de Educação, com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que busca articular docência, gestão e pesquisa no curso de Pedagogia. Em 2015 foi estabelecida a Resolução nº 2/2015 que definia as diretrizes para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada incluindo a formação para os anos iniciais e educação infantil na Pedagogia. No entanto essa Resolução foi revogada pela DCN-BNC-Formação de 2019, ainda vale ressaltar que a Resolução 2/2019 não revogou a Resolução nº1/2006, e tem como objetivo definir as DCNs para a formação inicial de professores para educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica BCN- Formação.

propostos de pesquisa, já que a repercussão na vida dos egressos de segunda licenciatura.

Desta maneira, após a leitura dos títulos, foram excluídos estudos que estavam em repetição entre as bases de dados utilizadas, títulos que não estavam disponíveis gratuitamente, estudos sobre Inclusão escolar, educação do campo e quilombola, formações em disciplinas específicas dentro da Pedagogia por não estarem diretamente relacionados às temáticas.

Sendo assim, foram mantidos para a leitura e análise, 20 estudos, entre eles artigos, dissertações e teses. Destes, 05 estão relacionados às temáticas de formação acadêmico-profissional e 15 estudos referente à trajetória dos egressos que destacam o perfil dos egressos, a inserção profissional e o destino acadêmico-profissional dos egressos.

Após a leitura dos resumos e análise dos objetivos gerais e específicos de cada estudo, as pesquisas foram reagrupadas de acordo com as semelhanças, em que os 20 estudos foram reagrupados em dois grupos, sendo, Formação acadêmico-Profissional em Pedagogia e Trajetória acadêmico-profissional em Pedagogia, os quais, os achados das pesquisas foram explanados nos tópicos abaixo.

3.1.1. O que dizem as pesquisas sobre a Formação acadêmico-profissional em Pedagogia

A fim de entender o que dizem as pesquisas sobre a Formação acadêmico-profissional para egressos do curso de Pedagogia foram selecionados após a leitura dos resumos 5 estudos referentes à temática, sendo quatro artigos e uma dissertação. Foram considerados estudos que realizaram a avaliação dos cursos de Pedagogia, segundo os egressos tanto na modalidade presencial quanto a distância; a relação entre formação e atuação profissional; as reflexões acerca dos processos formativos do curso de Pedagogia e o que é “ser pedagogo” na visão dos egressos.

Quadro 1: Estudos com foco na Formação acadêmico-profissional em Pedagogia

| ANO | TÍTULO | AUTOR | MODALIDADE |
|------|--|---|-------------|
| 2015 | Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos | Norinês Panicacci Bahia | Artigo |
| 2016 | "Ser pedagogo" para alunos egressos de um curso de pedagogia: dialogando com a prática formativa | Celia Maria Haas e Elisângela Fregonezi Diniz Ribeiro | Artigo |
| 2017 | Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de Pedagogia do PARFOR | Daniela Fernandes Rodrigues | Dissertação |
| 2019 | A formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores e egressos | Michely de Lima Ferreira Vargas e Maria do Carmo de Lacerda Peixoto | Artigo |
| 2021 | Formação docente no Curso de Pedagogia :Reflexões sob a ótica dos egressos da UNIMONTES | Cláudia Soares de Oliveira Braga; Eliana de Freitas Soares e Vera Lucia Felicetti | Artigo |

Fonte: Dados organizados pela autora.

Com base nas publicações acima, foi realizado um quadro caracterizando o escopo das pesquisas e os seus principais resultados, conforme podemos verificar a seguir.

Quadro 2: Resultados encontrados na Revisão de literatura sobre Formação acadêmico-profissional em Pedagogia

| ANO: | TÍTULO: | OBJETIVO | IES: | MODALIDADE DE ENSINO: | COLETA DE DADOS: | SUJEITOS: | RESULTADOS ENCONTRADOS: |
|------|--|--|-------------------|---------------------------|--|--|--|
| 2015 | "Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos" | Investigar sobre a formação e atuação profissional. | Privada | Presencial e a distância. | Questionário e entrevista. | 3 egressos do curso presencial; 3 egressos do curso a distância. | Perfil dos egressos; Motivação pela escolha do curso; Relação entre o curso e percepção de familiares; Relação entre preconceito no presencial e EAD no cotidiano. |
| 2016 | "Ser pedagogo" para alunos egressos de um curso de pedagogia: dialogando com a prática formativa" | Significado de "Ser Pedagogo" para os egressos e avaliação do curso. | Pública Municipal | Presencial. | Pesquisa documental e exploratória com questionário semiestruturado. | 46 egressos formados no ano de 2010. | Ser pedagogo = docente; Avaliação do curso da IES. |
| 2017 | "os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de Pedagogia do PARFOR" | Compreender as realidades que envolvem a formação prática dos docentes. | Pública estadual | Presencial. | Pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada. | 4 Egressos de Pedagogia – PARFOR com formação em serviço. | Visão dos egressos sobre o PARFOR; História pessoal e construção da docência; Motivações pela escolha do curso; Identidade profissional. |
| 2019 | "A Formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores e egressos" | Apresentar algumas reflexões sobre a formação em Pedagogia ofertada pela UFMG. | Pública Federal | Presencial. | Entrevista e análise documental; Questionário semiestruturado. | 3 professores que atuaram na elaboração da matriz curricular; 59 egressos concluintes entre 2001 e 2011. | Boa avaliação da matriz curricular; Perfil dos egressos; Motivação pela escolha do curso; Inserção profissional; Trajetória dos egressos. |
| 2021 | "Formação docente no Curso de Pedagogia: Reflexões sob a ótica dos egressos da UNIMONTES" | Compreender as configurações assumidas pela docência. | Pública Estadual | Presencial. | Questionário e entrevista. | 137 egressos de pedagogia de cidades de MG | Perfil dos egressos; Motivação pela escolha do curso; avaliação do curso e inserção no mercado de trabalho. |

Fonte: Dados organizados pela autora.

Com base na análise dos estudos representados no quadro acima, podemos perceber que as pesquisas se dão primordialmente em IES públicas (HAAS; RIBEIRO, 2016; RODRIGUES, 2017; VARGAS; PEIXOTO, 2019; BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021) e apenas uma pesquisa com egressos de instituições privadas. É possível verificar também que os cursos analisados são, em sua maioria, realizados na modalidade presencial, e apenas o estudo que foi realizado em IES privada (BAHIA, 2015) abordou uma comparação entre as modalidades a distância e presencial.

Essa escassez de estudos sobre cursos a distância contrasta com o cenário de oferta da educação superior no Brasil. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de Pedagogia está entre os 10 maiores cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas na modalidade presencial, ocupando o segundo lugar com 44.490 matrículas e o décimo lugar com 103.393 matrículas, respectivamente. Já na modalidade EaD, ocupa os primeiros lugares, com 12.852 matrículas em IES públicas e 557.273 matrículas em privadas no ano de 2021.

A coleta de dados utilizada na maioria dos estudos citados inclui o questionário, o que é relevante, pois, segundo Marconi e Lakatos (2002), entre as vantagens do uso dos questionários, temos que é uma ferramenta que obtém grande número de dados, respostas mais rápidas e precisas, liberdade nas respostas, possibilidade de ser respondido de acordo com a disponibilidade do entrevistado e há mais uniformidade na avaliação.

No entanto, mesmo utilizando os questionários, a população de egressos respondentes na maioria das pesquisas é muito baixa. Essa situação vai de encontro ao que Silveira (2009) aponta sobre a dificuldade de alcançar os egressos, e percebemos que ao analisarmos o número de respondentes em IES privadas, essa dificuldade pode ser ainda maior.

Torna-se relevante destacar a discrepância existente entre a quantidade de instituições públicas investigadas em comparação com as instituições privadas e entre a modalidade presencial em relação à distância. Isso ocorre porque, segundo

o Censo da Educação Superior de 2021, a rede privada representa em média 77% das matrículas totais do Brasil, sendo que 70,5% dessas matrículas são em cursos a distância. Essa situação nos leva a questionar: o acesso para realizar pesquisas em instituições privadas é mais restrito em relação às instituições públicas? A dificuldade de realizar pesquisas com egressos dessas instituições torna-se ainda mais complexa, resultando em um menor número de pesquisas em IES privadas na modalidade EaD?

Quanto aos principais resultados das pesquisas, os estudos apresentam algumas convergências. Quatro dos estudos representados abordam as motivações da escolha do curso de Pedagogia pelos egressos (BAHIA, 2015; RODRIGUES, 2017; VARGAS; PEIXOTO, 2019; BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021). Nesse sentido, os principais motivos incluem gostar de crianças e ter vocação (BAHIA, 2015); não ser uma escolha, mas sim uma necessidade devido à exigência da licenciatura para atuação como docente (RODRIGUES, 2017); interesse em atuar na área educacional, tanto como docentes quanto em funções não relacionadas à docência, turno de oferta do curso, menor concorrência para ingresso na UFMG (VARGAS; PEIXOTO, 2019); falta de opção de cursos superiores, demanda do mercado de trabalho, sonho de carreira e segunda opção de graduação (BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021).

Sabe-se que o curso de Pedagogia é a licenciatura mais ofertada e procurada em IES públicas e principalmente nas privadas (INEP, 2022). Desse modo, vale refletir se a grande oferta faz com que a relação com o curso seja dispersiva, uma vez que é um curso que abrange determinados locais, e assim, os sujeitos não possuem escolha, não tendo um leque de opções para escolher a graduação que desejam cursar.

Além das motivações, outro ponto de convergência entre os estudos é o perfil dos egressos (BAHIA, 2015; VARGAS; PEIXOTO, 2019; BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021), que se caracterizam pelo sexo feminino, com idade entre 20 e 40 anos, cor parda, oriundos de escolas públicas, e com pais e mães, em sua maioria, com pouca escolaridade, no máximo até o Ensino Fundamental completo.

A predominância de egressas do curso de Pedagogia do sexo feminino é recorrente devido a um aspecto socio-político-histórico da sociedade brasileira. Segundo Marisa Costa (2010), no Brasil, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho no final do século XIX, o magistério tornou-se uma profissão socialmente aceita. Isso ocorreu porque era difundida na sociedade a ideia de que as mulheres poderiam atuar no magistério, sendo vistas como pessoas que possuíam uma vocação maternal. Essa caracterização envolvia serem "dóceis e submissas", atribuindo-lhes a missão de educar. Além disso, diversos discursos de cunho religioso, biológico e pedagógico naturalizaram o magistério como uma profissão feminina (COSTA, 2010).

Essa situação caracteriza o fenômeno da feminização do magistério, o qual, de acordo com Yannoulas (1992), refere-se às mudanças em determinadas profissões, como o magistério, em que o estereótipo feminino altera os sentidos da profissão. Essas transformações implicam que, com a entrada das mulheres no magistério, há uma redução de salários, e a mão de obra é considerada pouco qualificada. A autora também destaca que a formação do corpo docente com predominância feminina estava relacionada ao viés político com as políticas públicas implementadas, à criação de identidade de gênero, etnia e especificidade nacional, e também com a redefinição do conceito de maternidade, que "todos estos fenómenos, interconectados, crearon un nuevo personaje: 'la querida maestra' o la 'segunda mama'" (YANNOULAS, 1992, p.515).

A avaliação do curso foi tema de 3 estudos, e os autores destacam que, segundo a percepção dos egressos, houve um equilíbrio na formação para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (RODRIGUES, 2017). Eles ressaltaram "a excelência da formação, a solidez do embasamento teórico e prático e o corpo docente altamente capacitado" (VARGAS; PEIXOTO, 2019).

No geral, os estudos demonstraram uma boa avaliação. No entanto, entre as avaliações do curso apresentadas pelos egressos nos três estudos que trataram desse aspecto, a maioria destaca a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, consideraram que o curso deveria privilegiar a prática em detrimento da teoria e também notaram a distância entre a prática docente e a realidade do contexto

escolar (RODRIGUES, 2017; VARGAS; PEIXOTO, 2019; BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021).

Em relação a relação teoria-prática-realidade escolar, Gatti (2012) assevera que a licenciatura em Pedagogia possui uma relação insuficiente entre as teorias, práticas e a realidade escolar.

Outro ponto de convergência nos resultados dos estudos é a trajetória dos egressos, destacada em três dos cinco estudos (RODRIGUES, 2017; VARGAS; PEIXOTO, 2019; BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021). Os estudos de Rodrigues (2017) foram realizados com egressos que fizeram a graduação de Pedagogia conciliando o trabalho, caracterizando-se como uma formação em serviço por meio do PARFOR. Isso traz uma particularidade aos estudos, pois os egressos já estavam inseridos no mercado e precisaram realizar a graduação, pois o nível de magistério que possuíam anteriormente, devido à LDB, não era mais suficiente para a docência na educação básica. Dessa forma, os egressos visavam principalmente a manutenção do emprego.

As pesquisas mostraram que grande parte dos egressos estava atuando de forma assalariada na área da educação, ocupando cargos como tutores EaD, técnicos em assuntos educacionais, gerentes pedagógicos e docentes na Educação superior, Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil (VARGAS; PEIXOTO, 2019; BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021). De acordo com o estudo de Braga, Soares e Felicetti, 41% dos egressos estão fora da área educacional, entretanto, a pesquisa não detalha a área ocupada por esses egressos que estão fora da área de formação (BRAGA; SOARES; FELICETTI, 2021).

A identidade do profissional de Pedagogia foi abordada em dois estudos (HAAS; RIBEIRO, 2016; RODRIGUES, 2017), e, com base na percepção dos egressos sobre a identidade profissional, ela está intimamente relacionada à profissionalidade. Ser pedagogo significa ser docente (HAAS; RIBEIRO, 2016), e, conseqüentemente, essa identidade está baseada nos saberes que configuram a profissão docente, como os saberes do conhecimento, experienciais e pedagógicos (PIMENTA, 2012).

O estudo de Bahia (2015) é aquele que traz fatores distintos quando comparado aos outros estudos citados, uma vez que ela estabelece uma comparação entre os egressos da modalidade presencial e a distância, discutindo os preconceitos existentes na modalidade EaD e a inserção profissional desses egressos. Os estudos da autora demonstram que os egressos, de maneira geral, enfrentaram certo preconceito por cursarem Pedagogia, uma vez que essa profissão é tratada como desvalorizada. Aqueles que optaram por realizar o curso a distância sofreram ainda mais preconceitos, pois "as críticas associadas à modalidade a distância descrevem-na como uma formação superficial, aligeirada, sem a possibilidade de promover uma base sólida e formativa para uma atuação adequada" (BAHIA, 2015).

Apesar das críticas existentes sobre a modalidade a distância, os egressos dessa modalidade não apresentaram dificuldades para ingressar no mercado de trabalho nem com a atuação dentro de sala de aula. Desse modo, o estudo demonstrou que a modalidade em que o egresso realizou o curso de Pedagogia não é um fator determinante. Em outras palavras, a maturidade, dedicação e compromisso são questões mais importantes para definir o desempenho profissional do que a modalidade cursada (BAHIA, 2015).

Nesse sentido, os achados desses estudos mostram que a formação acadêmico-profissional em Pedagogia é realizada por egressos majoritariamente do sexo feminino, com o reconhecimento por parte dos egressos de possibilidades de inserção profissional em diferentes áreas. Além disso, os estudos convergem ao ressaltarem uma formação teórica em excesso e a falta de relação com a vivência diária, conforme destacado anteriormente por Gatti (2012).

Esses estudos também nos permitem inferir que a formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia no Brasil forma um profissional apto para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, além desses, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ainda assim, os estudos mostram que egressos desse curso atuam em áreas não relacionadas à educação, embora não permitam entender o impacto dessa formação nessas atuações.

Nesse sentido, os estudos nos permitem realizar reflexões referentes ao desenvolvimento do curso nas Instituições de Ensino Superior (IES), já que estão formando profissionais para atuar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. A formação de professores deve "levar a uma aquisição (no caso de professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação" (GARCÍA, 1999, p. 27).

3.1.2. O que dizem as pesquisas sobre trajetória acadêmico-profissional dos egressos do curso de Pedagogia

Com o objetivo de compreender o que as pesquisas relatam sobre a trajetória acadêmico-profissional dos egressos do curso de Pedagogia, foram selecionados, após a leitura dos resumos, 15 estudos referentes à temática. Esses incluem nove artigos, cinco dissertações e uma tese.

Nesse agrupamento, foram considerados os artigos, dissertações e teses que abordam a trajetória do egresso, buscando compreender as contribuições do curso de Pedagogia para os egressos, assim como seus destinos profissionais e acadêmicos, seus espaços de atuação e a inserção profissional.

Quadro 3: Estudos sobre a trajetória acadêmico-profissional dos egressos de Pedagogia

| ANO | TÍTULO | AUTOR | MODALIDADE |
|------|---|-----------------------------|-------------|
| 2010 | Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos | Josimar de Aparecido Vieira | Tese |
| 2011 | Destino social de alguns egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior com baixa avaliação no Ministério da Educação | Tatiana de Jesus Pita | Dissertação |
| 2011 | O Pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia | Soraia Lourenço de Aquino | Dissertação |
| 2014 | Relatos dos egressos do curso de Pedagogia da UEMA/Campus Santa Inês: uma contribuição para a formação dos profissionais da educação | Francinete Alves Nunes | Dissertação |

| | | | |
|-------------|---|--|-------------|
| 2015 | A Formação continuada dos egressos de Pedagogia, na educação a distância, e sua profissionalização | Dandara Nayara Larini, Thalita Beatriz Levorato, Ludhiana Ethel Kendrick Silva | Artigo |
| 2016 | O perfil dos egressos do curso de Pedagogia do Campus IV-UFPB: caminhos e descaminhos da formação docente | Aline Cleide Batista, Adriana Santos de Lima, Aline Lima | Artigo |
| 2017 | Os usos sociais do diploma de Pedagogia da UFPE: a situação ocupacional dos egressos de 2012 | Maria de Fátima da Silva | Dissertação |
| 2017 | Percurso de egressos do curso de Pedagogia da UEPB/Campus I | Fernanda Maria Sousa Martins, Fernanda Silva Andrade, Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha | Artigo |
| 2017 | Os egressos do curso de Pedagogia a distância da UFMG e a atuação profissional na educação infantil | Ademilson de Sousa Soares | Artigo |
| 2018 | Um estudo com egressos do curso de Pedagogia: avaliando a formação inicial | Regina Magna Bonifácio de Araújo, Célia Maria Fernandes Nunes, Nilzilene Imaculada Lucindo | Artigo |
| 2019 | Ser Pedagogo: A escolha profissional de egressos do curso de Pedagogia | Regina Magna Bonifácio de Araújo, Célia Maria Fernandes Nunes, Nilzilene Imaculada Lucindo | Artigo |
| 2019 | As vozes dos egressos de Pedagogia de uma IES pública federal: entre as políticas e a formação de Pedagogos | Célia Maria Fernandes Nunes, Regina Magna Bonifácio de Araújo e Nilzilene Imaculada Lucindo | Artigo |
| 2020 | Inserção profissional e mobilidade social dos egressos dos cursos de Pedagogia no Brasil | Arthur Gehrke Martins Andrade | Dissertação |
| 2022 | Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais | Carla Patrícia Quintanilha Corrêa | Artigo |
| 2022 | Trajetórias de egressos de Pedagogia presencial, semipresencial e EaD: empregabilidade e atuação | Daniel Santos Braga, Márcia Helena Inácio, Nivalda Chaves dos Santos Salomé e Amanda Tolomelli Brescia | Artigo |

Fonte: Dados organizados pela autora.

Com base nas publicações acima, foi realizado um quadro caracterizando o escopo das pesquisas e os seus principais resultados, conforme podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 4: Resultados encontrados na Revisão de literatura sobre trajetória acadêmico-profissional dos egressos de Pedagogia

| ANO: | TÍTULO: | OBJETIVO | IES: | MODALIDADE DE ENSINO: | COLETA DE DADOS: | SUJEITOS: | RESULTADOS ENCONTRADOS: |
|------|---|---|----------------------|---|---|--------------------|--|
| 2010 | Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos | Analisar os principais indicadores de qualidade formulados e apontados para o processo de formação inicial de pedagogos, com a finalidade de destacar referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo. | Comunitária | Presencial | Questionário. | 187 egressos. | Perfil do egresso; Trajetória acadêmico-profissional; Satisfação profissional; Satisfação com o curso. |
| 2011 | Destino social de alguns egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior com baixa avaliação no Ministério da Educação | Caracterizar os egressos do curso de Pedagogia de uma IES com conceito 3 no ENADE e conceito 2 no MEC e verificar se existe relação entre atuação profissional dos egressos, sua formação e prestígio da instituição. | Privada | Presencial | Questionário semiestruturado. | 46 egressos. | Perfil dos egressos; Relação entre o curso de Pedagogia e educação dos filhos; Perfil educacional familiar; Motivo da escolha da IES; Inserção Profissional. |
| 2011 | O Pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia | Identificar as representações sociais dos egressos nos espaços de atuação formais e não formais do profissional de pedagogia, caracterizando as experiências, práticas, saberes e desafios enfrentados no exercício da profissão. | Pública Federal | Presencial | Questionário socioeconômico e entrevista semiestruturada. | 10 egressos. | Campo de atuação; Perfil do egresso; Motivo da escolha do curso; Percepção da Identidade do Pedagogo. |
| 2014 | Relatos dos egressos do curso de Pedagogia da UEMA/Campus Santa Inês: uma contribuição para a formação dos profissionais da educação | Analisar a influência do curso de Pedagogia da instituição UEMA na atuação profissional dos egressos dos anos de 2011 e 2012 | Pública Estadual | Presencial | Questionário. | 18 egressos. | Perfil do egresso; Formação do egresso; Motivo da escolha do curso; Contribuição do curso; |
| 2015 | A formação continuada dos egressos de Pedagogia, na educação a distância, e sua profissionalização | Analisar a inserção no mercado de trabalho dos egressos e sua vida acadêmica após a graduação | Privada | A distância | Questionário. | 448 participantes. | Perfil do egresso; Inserção Profissional. |
| 2016 | O Perfil dos egressos do curso de Pedagogia do campus IV – UFPB: Caminhos e descaminhos da formação docente | Investigar a relação existente entre a formação recebida no curso de Pedagogia e a prática pedagógica desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental | Pública Federal | Presencial | Questionário semiestruturado. | 87 egressos. | Perfil do egresso; Contribuições do curso; Inserção Profissional. |
| 2017 | Os usos sociais do diploma de pedagogia da UFPE: a situação ocupacional dos egressos de 2012 | Compreender os usos sociais do diploma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), feito pelos egressos que concluíram em 2012 | Pública Federal | Presencial | Questionário e entrevista. | 12 egressos. | Inserção Profissional; Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia; Trajetória acadêmico-profissional; Satisfação profissional. |
| 2017 | Percurso de egressos do curso de Pedagogia da UEPB/Campus I | Investigar o percurso profissional dos egressos no curso de Pedagogia da IES destacada no período de 2006 a 2016. | Pública Estadual | Presencial | Entrevista semiestruturada. | 30 egressos. | Inserção Profissional; Motivos da escolha do curso; Satisfação com o curso; Satisfação profissional. |
| 2017 | Os egressos do curso de Pedagogia a distância da UFMG e a atuação profissional na educação infantil | Identificar possíveis efeitos da formação recebida na prática profissional e nas opções didático-pedagógicas desses egressos. | Pública Federal | A distância | Questionário. | 52 egressos. | Perfil do egresso; Motivo da escolha do curso; Satisfação com o curso; Inserção profissional. |
| 2019 | Por onde andam os ex-alunos do curso de Pedagogia/UFOP? Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos | investigar a função profissional que os egressos do curso de Pedagogia, formados após a Resolução CNE/CP nº 1/2006. | Pública Federal | Presencial. | Questionário. | 70 egressos. | Formação acadêmica; Inserção profissional; Motivo da escolha pelo curso; Qualidade do curso. |
| 2020 | Inserção profissional e mobilidade social dos egressos dos cursos de Pedagogia no Brasil | Analisar o processo de inserção profissional e mobilidade social dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil com idades de até 36 anos e formados a partir de 2012. | Públicas e privadas. | Presencial. | Questionário. | 550 egressos. | Perfil do egresso; Trajetória profissional; Satisfação profissional; Inserção profissional. |
| 2022 | Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais | Mapear e analisar a trajetória formativa e profissional dos egressos do Curso de Pedagogia. | Pública Estadual. | Presencial. | Questionário. | 225 egressos. | Perfil do egresso; Trajetória acadêmico-profissional; Inserção Profissional. |
| 2022 | Trajetórias de egressos de Pedagogia presencial, semipresencial e EAD: empregabilidade e atuação | Investigar as trajetórias profissionais de egressos de cursos de Pedagogia das modalidades presencial, semipresencial e a distância e analisar a empregabilidade e o destino ocupacional de pedagogas e pedagogos | Públicas e privadas. | Presencial, semipresencial e à distância. | Questionário. | 186 egressos. | Perfil do egresso; Trajetória acadêmico-profissional; Inserção Profissional. |

Fonte: Dados organizados pela autora.

O quadro formulado acima englobou os estudos de (ARAÚJO, NUNES, LUCINDO, 2018, 2019) em uma única linha, tendo em vista que são artigos de um mesmo estudo, intitulado como “Por onde andam os ex-alunos do curso de Pedagogia/UFOP? Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos”. Dessa forma, foi realizada uma análise conjunta dos três estudos.

Assim como as pesquisas sobre a formação acadêmico-profissional dos egressos de Pedagogia, as pesquisas que buscam a trajetória acadêmico-profissional dos egressos também foram realizadas, em sua maioria, em IES públicas (AQUINO, 2011; NUNES, 2014; BATISTA, LIMA, LIMA, 2016; SILVA, 2017; MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017; SOARES, 2017; ARAÚJO, NUNES, LUCINDO, 2019; CORRÊA, 2022), uma em IES comunitária (VIEIRA, 2010), e

apenas quatro estudos abrangeram as instituições privadas (PITA, 2011; LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; ANDRADE, 2020; BRAGA, INÁCIO, SALOMÉ, BRESCIA, 2022).

Além disso, em relação à coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Torna-se relevante citar que as pesquisas analisadas nesse tópico também obtiveram poucos participantes respondentes, com exceção de cinco pesquisas que obtiveram mais de 100 respondentes (AQUINO, 2011; PITA, 2011; LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; ANDRADE, 2020; CORRÊA, 2022; BRAGA, INÁCIO, SALOMÉ, BRESCIA, 2022). A pesquisa de Larini, Levorato e Silva (2015) foi realizada e publicada pela própria instituição, o que pode ter facilitado o alcance dos egressos.

O perfil do egresso é um aspecto demonstrado em nove das treze publicações analisadas (VIEIRA, 2010; PITA, 2011; AQUINO, 2011; NUNES, 2014; LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; BATISTA, LIMA, LIMA, 2016; SOARES, 2017; ANDRADE, 2020; CORRÊA, 2022; BRAGA, INÁCIO, SALOMÉ, BRESCIA, 2022) e destaca a presença majoritariamente feminina no curso, casadas ou solteiras, de idades bem diversificadas entre 20 e 66 anos, autodeclaradas brancas. Esse aspecto converge com os apresentados nas pesquisas do tópico anterior, e a grande presença do público feminino se justifica pela relação existente do magistério e do curso de Pedagogia no contexto histórico-social. Como ressaltado por Silva (2011):

A profissão docente permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentado pelos homens. No entanto, essa profissão vai ser representada como similar ao trabalho no lar: o cuidar das crianças. Essa concepção é utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina. (SILVA, 2011, p. 34)

Além disso, as pesquisas destacaram a escolaridade dos pais e mães, a maioria dos quais possuía apenas até o Ensino Fundamental (incompleto ou completo), e a origem socioeconômica dos egressos, que demonstrou pertencimento a classes sociais menos favorecidas, ou seja, com condições socioeconômicas mais limitadas (AQUINO, 2011; SILVA, 2015; SOARES, 2017).

Nesse contexto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que o nível de escolaridade dos pais influencia diretamente na formação e no

rendimento dos filhos. Conforme Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) ressaltam, entre os estudantes de Licenciatura, em média, 42% dos pais possuem apenas o ensino primário incompleto, e apenas 9% dos estudantes têm pais formados no ensino superior. Barreto (2019) enfatiza que essa tendência se acentua, observando que cada vez mais o magistério no Brasil está sendo procurado pelos segmentos mais empobrecidos.

No que diz respeito ao motivo que levou os egressos a cursar Licenciatura em Pedagogia, inclui a facilidade de acesso (AQUINO, 2011; SILVA, 2017; MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017), influência dos familiares (AQUINO, 2011; NUNES, 2014; SILVA, 2017; MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018), mercado de trabalho (AQUINO, 2011; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018), falta de opção por outros cursos (NUNES, 2014; MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018), afinidade pela área (NUNES, 2014; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018), e o sonho de infância (MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018).

Os motivos para a escolha da licenciatura estão relacionados à história de vida dos egressos, às expectativas, valores culturais e sociais, contexto educacional e às influências do contexto social em que estão inseridos (SALES; CHAMON, 2011; SANTOS; TAVARES; FREITAS, 2013; PICANÇO, 2016, apud GATTI, BARRETO, ANDRÉ, ALMEIDA, 2019). Com isso, as respostas sobre o motivo que levou os egressos a escolherem a Pedagogia coincidem, demonstrando que a influência dos familiares e a facilidade de acesso são os motivos mais recorrentes entre os participantes das pesquisas.

A qualidade do curso de Pedagogia foi abordada em cinco estudos, os quais demonstraram que a avaliação da qualidade do curso é feita pelos egressos com base no ingresso no mercado de trabalho e na satisfação com as condições que o curso proporcionou (VIEIRA, 2011). Outros relatos indicam que a vivência na prática da profissão foi mais útil do que a formação teórica durante o curso (PITA, 2011; NUNES, 2014).

Além disso, os estudos destacaram que o curso preparou os egressos para atuar na prática, ampliando conhecimentos e proporcionando estratégias de ensino e aprendizagem (NUNES, 2014; SOARES, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO,

2018). Entretanto, ainda ressaltam que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem reestruturar o curso, incluindo disciplinas que abordem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), meio ambiente, etnias, e aumentar a carga horária prática (NUNES, 2014). Além disso, é comum os egressos destacarem a distância entre a teoria e a prática vivenciada (NUNES, 2014; MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017; SOARES, 2017) e a necessidade de preencher lacunas na formação da educação infantil, como alfabetização, letramento, e na área de gestão (ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018).

A percepção dos egressos sobre o desequilíbrio entre teoria e prática já é uma discussão recorrente, tanto nas pesquisas analisadas anteriormente quanto na literatura da área, como mencionado por Diniz-Pereira (2011). De acordo com Saviani (2007), os estudantes do curso de Pedagogia reivindicam um curso mais prático, enquanto os docentes persistem na importância da teoria. Dessa forma, o dilema se firma em uma ideia excludente: a teoria em detrimento da prática ou a prática em detrimento da teoria. No entanto, tanto a teoria quanto a prática são indissociáveis no processo pedagógico, onde a teoria depende da prática e vice-versa. Saviani (2007) destaca que "sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir" (SAVIANI, 2007, p. 109).

Sobre os impactos do curso de Pedagogia na vida dos egressos nos contextos familiares, profissionais e financeiros, os estudos demonstram indícios de melhora nos salários e nas condições de trabalho após a graduação (VIEIRA, 2011). No entanto, outros egressos expressam insatisfação com a valorização financeira, baixos salários, falta de reconhecimento social da profissão, condições precárias de trabalho, inserção e permanência, além da desvalorização pelos pais e colegas de trabalho e da necessidade de dupla jornada (AQUINO, 2011; MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017).

Além disso, nos quesitos familiares, os egressos afirmam que a formação em Pedagogia favoreceu na escolha das escolas para os filhos dos egressos por proporcionar um melhor entendimento referente aos PPP das escolas (PITA, 2011), e por fim, evidenciaram ter retornos positivos de seus planejamentos e também,

grande parte dos egressos relaram que o curso contribuiu para o desenvolvimento profissional e que buscavam adequar a teoria vista no curso com a prática vivenciada na sala de aula (NUNES, 2014).

A trajetória acadêmica dos egressos do curso de Pedagogia foi destacada em cinco estudos, os quais demonstraram que a maioria dos egressos possui a Pedagogia como primeira graduação (LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015). Além disso, outros possuem outras graduações, como Letras, Administração e outras licenciaturas (LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; SILVA, 2017). Um estudo adicional revelou que alguns egressos optaram por realizar outra graduação; entre os 22 entrevistados que buscaram uma nova graduação, 17 escolheram cursar outra licenciatura, enquanto apenas 5 optaram por cursos de bacharelado (CORRÊA, 2022).

Outro dado em relação aos caminhos acadêmicos dos egressos demonstrou que a maioria optou por realizar especializações em áreas como psicopedagogia, supervisão, administração, orientação e inspeção escolar, ensino religioso, Libras, Braille, Educação Especial, Neurociências e Tecnologias (CORRÊA, 2022). Uma pequena porcentagem também buscou mestrado e doutorado (PITA, 2011; NUNES, 2014; SILVA, 2017; CORRÊA, 2022). A formação continuada dos egressos é motivada pela melhoria do currículo para disputar vagas no mercado, visto que a especialização é considerada a titulação mínima para ingresso no mercado (SILVA, 2017).

Quanto à inserção profissional, os estudos analisados demonstraram que os egressos conseguem, em pouco tempo, obter contrato de trabalho estável (VIEIRA, 2011) na área educacional para diferentes funções (PITA, 2011; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018; ANDRADE, 2020; CORRÊA, 2022). As funções ocupadas pelos egressos incluem a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto na rede pública quanto na privada (AQUINO, 2011; PITA, 2011; LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; SILVA, 2017; SOARES, 2017; ANDRADE, 2020). Além disso, ocupam posições em espaços não escolares, como hospitais e projetos sociais, e em instituições religiosas (AQUINO, 2011; SILVA, 2017). Há também ocupações em cargos de supervisão, coordenação, inspeção, auxiliar de coordenação, Pedagogo, monitores de turmas, Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e tutores na EaD (AQUINO, 2011; LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; CORRÊA, 2022).

Ainda assim, existem egressos que não atuam na área educacional, ocupando funções como atendente de *Call Center*, bancário, no setor do comércio, bens e serviços (LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; SILVA, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018; CORRÊA, 2022). Uma minoria dos egressos encontra-se desempregada (ROCHA, 2017; SILVA, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018; ANDRADE, 2020). Sobre isso, os egressos alegam que as instituições têm uma alta exigência de experiência, resultando na falta de oportunidades para a inserção no âmbito educacional (LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; CORRÊA, 2022). Silva (2017) destaca que a maioria dos egressos que se inseriram no mercado de trabalho após a graduação realizou atividades na área durante o curso, enquanto aqueles que não se inseriram realizaram poucas atividades relacionadas à área.

Quanto aos homens, os cargos mais ocupados são os de diretor escolar (ANDRADE, 2020). Nesse sentido, Souza (2007) destaca que "comparando a proporção entre o número de professores e o número de diretores, há um predomínio de homens nas direções e as mulheres com mais frequência nas salas de aula" (SOUZA, 2007). Além disso, segundo Souza (2007), o "mundo masculinizado" compreende que o poder concentrado nas mãos dos homens é algo natural, o que também é visto na educação escolar, um universo predominantemente feminino, levando homens a ocuparem posições de liderança no âmbito educacional, como diretores (SOUZA, 2007).

É relevante destacar que entre os estudos que abordam os cursos de Pedagogia no formato à distância, concluem que os egressos demonstram uma visão favorável à modalidade (LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015), que a modalidade oportuniza e garante o direito a uma formação de qualidade (SOARES, 2017). A modalidade cursada, presencial, semipresencial ou à distância, não influencia na inserção dos egressos no mercado de trabalho, mas o tempo em que começam a atuar é diferente. Egressos do curso presencial, em média, se inserem no mercado até um ano após a conclusão do curso, enquanto entre os que nunca conseguiram emprego, a média é "um em cada quatro egressos da modalidade semipresencial e um em cada três egressos da EaD" (BRAGA; INÁCIO; SALOMÉ;

BRESCIA, 2022). Outro ponto destacado foi que entre os que cursaram à distância, 72,4% dos egressos tinham a Pedagogia como segunda ou terceira graduação, enquanto nos cursos presenciais essa porcentagem diminuiu para 14,8%, sendo que nesses casos o curso de Pedagogia foi buscado para aprofundar os estudos (BRAGA; INÁCIO; SALOMÉ; BRESCIA, 2022).

Desse modo, as pesquisas sobre a trajetória acadêmico-profissional dos egressos de Pedagogia demonstram a permanência da maioria na área educacional, seja como docentes ou em outras ocupações educacionais (diretores, gestores, zeladores, inspetores). Eles buscam a continuidade dos estudos, seja na especialização, com foco em gestão, supervisão escolar, orientação escolar, educação infantil, especialmente em alfabetização e letramento, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, demonstram a necessidade de reformular o curso nas instituições. Por fim, isso colabora para a presente pesquisa, que investiga as repercussões do curso de Pedagogia não como uma formação inicial, mas sim como uma segunda licenciatura, na vida dos docentes.

4. CAPÍTULO TRÊS: SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – O QUE DIZEM OS EGRESSOS?

Este capítulo foi construído com base nos resultados da pesquisa empírica, ou seja, com os dados dos questionários online e entrevistas semiestruturadas, conforme já descrito na metodologia. Nesse sentido, por meio do presente estudo, verificamos as especificidades normativas e contextuais que regem um curso de segunda licenciatura na política de formação docente brasileira. Investigamos quem são os estudantes que optam por cursar uma segunda licenciatura em Pedagogia, por que fazem essa escolha e quais foram as repercussões do curso da segunda licenciatura em Pedagogia na vida profissional docente.

A análise dos achados da pesquisa foi conduzida utilizando técnicas de análise temática para extrair e explorar os principais temas presentes nos discursos dos participantes. Essa abordagem nos permitiu identificar padrões significativos e perspectivas essenciais relacionados ao tema. A interpretação desses dados foi realizada de acordo com o referencial teórico previamente estabelecido e a revisão de literatura, o que enriqueceu nossa compreensão das implicações dessas descobertas.

Neste contexto, este capítulo contextualiza os cursos de segunda licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD). Em seguida, aborda o perfil dos egressos, suas visões acerca da formação recebida e as repercussões em suas experiências profissionais.

4.1. CONTEXTUALIZANDO: COMO SÃO OS CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM EaD?

O curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia é oferecido principalmente por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, na modalidade à distância (INEP, 2022). Para demonstrar a forma como o curso é organizado nessas IES, analisamos a grade curricular de cinco cursos de segunda licenciatura em Pedagogia ofertados em polos de diversas cidades abrangendo cinco regiões do Brasil.

Esta análise não tem a intenção de esgotar o universo de instituições que atenderam aos egressos participantes da pesquisa, mas corresponde à

predominância do que caracteriza a oferta desses cursos. Durante a pesquisa realizada, não foi possível identificar nenhuma Instituição de Ensino Superior (IES) pública que oferecesse uma segunda licenciatura na modalidade de ensino a distância com as características de um curso autônomo, conforme abordado neste estudo. As IES apresentadas neste contexto são, em sua maioria, Faculdades isoladas. Dessas IES, três delas oferecem exclusivamente cursos na modalidade a distância, e duas dessas instituições oferecem tanto cursos presenciais quanto a distância, ampliando ainda mais as opções educacionais para os alunos.

O acesso aos dados foi obtido por meio dos sites das instituições de ensino superior privadas. Essas instituições disponibilizam uma variedade de informações relevantes sobre seus programas acadêmicos, cursos oferecidos, corpo docente, infraestrutura, eventos, atividades estudantis e matriz curricular.

Os cursos são oferecidos como mais um curso dentre aqueles ofertados pelas IES e são apresentados com uma matriz curricular fixa, independente da procedência da primeira licenciatura do candidato. Ou seja, são cursos fixos, com pouca dinamicidade, não se alteram de acordo com a formação inicial do indivíduo.

Além disso, algumas instituições não possuem um período específico para o ingresso do estudante, já que, sendo ofertados na modalidade a distância, a maior parte dos cursos e instituições admitem entrada contínua, de acordo com a demanda. A seguir, apresentamos uma tabela comparativa da duração dos cursos em cinco instituições distintas e a carga horária de algumas atividades curriculares.

Tabela 3: Distribuição da Carga-horária do curso de Segunda licenciatura em Pedagogia de cinco IES

| IES | IES 1 | IES 2 | IES 3 | IES 4 | IES 5 |
|---|----------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Carga-horaria total | 800 h | 1.152 h | 1.320h | 1.180h | 760h |
| Distribuição da carga horária por disciplina | Entre 60h e 80h cada | 56h cada | 80h cada | 160h cada | Entre 40h e 80h |
| Carga- horária de estágio | 80 h | 200 h | 400 h | 160h | 200 h |

Fonte: Dados organizados pela autora.

De acordo com a Diretriz Curricular Nacional de 2019, a carga horária mínima para os cursos de segunda licenciatura é de 760 horas, distribuídas ao longo do curso. Ao observarmos a tabela acima, percebemos que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) cumprem e até extrapolam essa carga horária mínima. É importante ressaltar que a carga horária é um dos aspectos considerados na formação desses profissionais, juntamente com a qualidade do currículo, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a articulação entre a teoria e a prática, como vimos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) anteriormente.

Entre as instituições analisadas, quatro possuem sua matriz curricular dividida por disciplinas, e apenas uma, a IES 4, trabalha por competências. As disciplinas são organizadas em módulos, e o tempo de duração de cada módulo varia de acordo com a IES. Os docentes responsáveis pelas disciplinas e competências são, em sua maioria, mestres, havendo também professores especialistas ou doutores. No entanto, a mediação didática durante todo o curso é realizada pelos tutores, profissionais designados para auxiliar os estudantes em seu processo de aprendizagem, fornecendo orientação e apoio em aspectos específicos relacionados aos cursos ou disciplinas.

A relação de disciplinas ou competências abordadas na segunda licenciatura nessas instituições engloba unidades curriculares, com disciplinas como:

Quadro 5: Relação das Disciplinas de acordo com a IES

| IES 1 | IES 2 | IES 3 | IES 4 | IES 5 |
|---|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Psicologia da Educação e da Aprendizagem; ➤ Educação, trabalho, Cultura e Sociedade; ➤ Transtornos globais do desenvolvimento; ➤ Planejamento educacional; ➤ Políticas educacionais; ➤ Letramento e alfabetização; ➤ Educação | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relações étnico-raciais; ➤ Meio ambiente; ➤ LIBRAS; ➤ Educação e trabalho; ➤ Sistema de Ensino e Legislação Educacional; ➤ Gestão educacional; ➤ Políticas públicas para EJA; ➤ Educação Infantil; ➤ Ciências | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas Públicas e Organização da Educação Básica; ➤ Psicologia da Educação e do Desenvolvimento; ➤ Didática: Planejamento e Cotidiano da Sala De Aula ➤ Currículo, Cultura e Diversidade ➤ Educação Inclusiva ➤ Gestão da educação em | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestão educacional e políticas públicas; ➤ Ciências Humanas e suas Tecnologias; ➤ Ciências Naturais e suas Tecnologias; ➤ Educação matemática: a construção do saber e do fazer matemático; ➤ Alfabetização e letramento; | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Relações étnico-raciais; ➤ Políticas e organização da Educação no Brasil; ➤ Psicologia da Educação; ➤ Currículo; ➤ Fundamentos e práticas na Educação Infantil; ➤ Didática e avaliação da aprendizagem; ➤ Educação Inclusiva; ➤ LIBRAS; ➤ Metodologia |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>Infantil e Ensino Fundamental;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Inclusiva; ➤ Educação em Organizações não escolares; ➤ Tópicos especiais em inspeção escolar; ➤ Gestão do projeto político Pedagógico; | <p>Naturais: Teorias e Metodologias;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Matemática: Teorias e Metodologias; ➤ História: Teorias e Metodologias; ➤ Alfabetização e letramento: Teorias e Metodologias; ➤ Geografia: Teorias e Metodologias; ➤ Organização Pedagógica em espaços não escolares. | <p>ambientes escolar e não escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; ➤ Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Alfabetização e do Letramento; ➤ Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática ➤ Educação das Relações Étnico-raciais. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Saberes necessários à docência em educação infantil | <p>de Ensino da Língua Portuguesa;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodologia de Ensino de História e Geografia; ➤ Metodologia de Ensino das Ciências Naturais; ➤ Metodologia de Ensino da Matemática. |
|--|--|--|---|---|

Fonte: Dados organizados pela autora.

Como discutido no capítulo um, os cursos de Pedagogia como segunda licenciatura apresentam um modelo de formação que valoriza o conhecimento teórico, principalmente o pedagógico, envolvendo disciplinas como Psicologia da Educação, Educação das relações étnico-raciais, Políticas públicas da educação, didática de ensino, entre outras disciplinas. Além disso, é necessário destacar que essas disciplinas citadas são consideradas obrigatórias na maior parte dos cursos de licenciatura, demonstrando, mais uma vez, o caráter engessado da matriz curricular proposta pelos cursos de segunda licenciatura.

Observa-se que não há um aprofundamento em conteúdos disciplinares, como o ensino de Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, e também as disciplinas específicas da Pedagogia como Alfabetização, letramento, e a gestão educacional. Isso demonstra que as instituições acima citadas possuem uma grade curricular generalista e não relacionam os conhecimentos didáticos com os disciplinares (LIBÂNEO, 2015).

Tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019, a matriz curricular da segunda licenciatura em Pedagogia contempla uma série de elementos essenciais para a formação desses profissionais. A matriz curricular abrange fundamentos da educação, como teorias pedagógicas, filosofia da educação e psicologia do desenvolvimento. Além disso, enfoca a didática e práticas

pedagógicas, incluindo metodologias de ensino, planejamento de aulas e uso de tecnologias educacionais, elementos que são abordados em todas as IES citadas acima.

A gestão educacional é abordada com estudos sobre políticas públicas, gestão escolar e recursos educacionais. Apenas a IES 5 não possui disciplina que aborda a gestão educacional. Além disso, a matriz também inclui currículo e avaliação, destacando a análise e elaboração de currículos e processos de avaliação. A educação inclusiva é enfatizada, com enfoque em políticas de inclusão e práticas pedagógicas inclusivas; entretanto, nas IES 2 e 4, essas disciplinas não são abordadas na matriz curricular.

Por fim, o estágio supervisionado oferece aos estudantes a oportunidade de vivenciar a prática em ambiente escolar, com observação, regência de aulas e participação em projetos educacionais, que na tabela 3, observa-se diferentes cargas horárias, variando de 80 horas na IES 1 até 400 horas na IES 3.

Dessa forma, a tabela 3 e o quadro 5, apresentados, demonstram como os cursos de formação de segunda licenciatura em Pedagogia têm se estabelecido como parte integrante do sistema educacional, constituindo a política de formação inicial de professores para a educação básica. Ainda que seja um curso rápido, inflexível, com caráter generalista, é por meio desses cursos que a maioria dos participantes buscaram sua formação em segunda licenciatura em Pedagogia.

É importante ressaltar que, embora a maioria dos entrevistados tenha optado pelos cursos de segunda licenciatura em Pedagogia, um dos entrevistados, chamado Lucas, optou por um caminho diferente. Ele realizou o curso de Pedagogia em uma instituição federal, seguindo a proposta do Ministério da Educação (MEC) de Universidade Aberta do Brasil¹⁰. Esse curso, com duração de 3200 horas, foi realizado na modalidade a distância.

¹⁰ Universidade Aberta do Brasil. Trata-se de um sistema integrado de educação a distância, criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O principal objetivo da UAB é expandir o acesso à educação superior em todo o país, especialmente para regiões remotas e de difícil acesso. A UAB opera por meio de parcerias entre o MEC, as instituições de ensino superior (geralmente universidades públicas) e os polos de apoio presencial. As instituições de ensino superior são responsáveis por desenvolver e oferecer os cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, utilizando recursos tecnológicos e materiais didáticos apropriados para o ensino remoto.

4.2. EGRESSOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Com o objetivo de compreender as repercussões da Segunda Licenciatura em Pedagogia na vida dos egressos foram analisados os dados coletados. Conforme dito anteriormente, na metodologia, a pesquisa contou com a participação de um total de 31 indivíduos, sendo 24 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Dentre os participantes, verificou-se que 19 eram casados, 11 solteiros e 1 divorciado. Além disso, observou-se uma diversidade de formações acadêmicas, com os participantes licenciados em diferentes áreas como observamos na tabela abaixo:

Tabela 4: Primeira licenciatura dos Egressos respondentes do questionário

| Primeira licenciatura | Números de respondentes |
|------------------------------|--------------------------------|
| Geografia | 2 respondentes |
| Teologia | 1 respondente |
| Letras | 8 respondentes |
| Ciências Biológicas | 3 respondentes |
| Artes visuais | 2 respondentes |
| História | 6 respondentes |
| Química | 1 respondente |
| Educação Física | 4 respondentes |
| Filosofia | 1 respondente |
| Ciências Sociais | 4 respondentes |

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

Esses dados demográficos e acadêmicos fornecem uma base representativa para a análise e interpretação dos resultados, permitindo uma compreensão mais abrangente dos aspectos abordados na pesquisa. Desses 31 participantes, 6 também participaram das entrevistas.

O quadro 6, demonstra as características dos egressos entrevistados como, sexo, curso e instituição da primeira licenciatura, nível máximo de escolaridade alcançado e a ocupação atual. Torna-se relevante destacar que, a fim de garantir o anonimato e segurança dos participantes, foram utilizados nomes fictícios.

Quadro 6: Principais características dos egressos entrevistados.

| Nomes: | Sexo: | Primeira licenciatura/ ano de conclusão | IES | Nível de escolaridade: | Ocupação atual: |
|---------------|--------------|--|------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Ana | Feminino | Letras – Português/Inglês – 2016 | Universidade Federal | Mestrado | Socioambiental |
| Marina | Feminino | História/2019 | Centro Universitário privado | Graduação | Designação - História |
| Fernanda | Feminino | Letras – Português/2018 | Universidade Federal | Mestrado | Aguardando nomeação |
| Lucas | Masculino | Ciências Sociais/2014 | Universidade Estadual | Especialização | Docente - Pedagogia |
| Karla | Feminino | Ciências Sociais/2011 | Universidade Estadual | Especialização | Docente - Pedagogia |
| Isabela | Feminino | Artes Plásticas/2019 | Universidade Federal | Graduação | Docente - Pedagogia |

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

4.2.1. Perfil sociodemográfico dos egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia

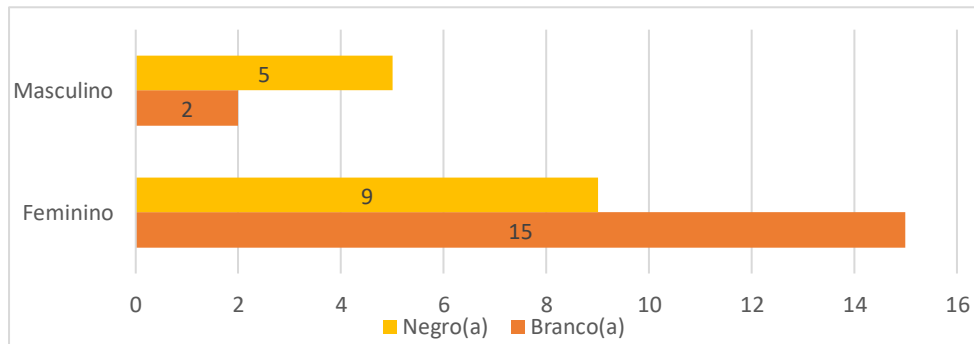
Segundo Fanfani (2005), os dados sociodemográficos são indicadores que realizam a análise das condições de vida da população e a posição que ocupam na sociedade. Nesse sentido, estão alocados neste tópico dados referentes ao sexo, idade, etnia/cor, estado civil e escolaridade dos pais.

Assim sendo, um dos primeiros parâmetros relaciona-se ao sexo dos respondentes, demonstrando que 75% são mulheres e 25% homens, sendo que 53,1% dos sujeitos são autodeclarados brancos(as) e 46,9% são negros(as).

Essas características sociodemográficas estão relacionadas à população que cursa Pedagogia, um público majoritariamente feminino. Elas podem ser verificadas

em outras pesquisas, como disposto na revisão de literatura (VIEIRA, 2010; PITA, 2011; AQUINO, 2011; NUNES, 2014; LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; BATISTA, LIMA, LIMA, 2016; SOARES, 2017; ANDRADE, 2020; CORRÊA, 2022; BRAGA, INÁCIO, SALOMÉ, BRESCIA, 2022), no censo do INEP (2022) e nos principais estudos referentes a esse curso.

Gráfico 1: Sexo e Cor/Etnia dos Egressos da Segunda Licenciatura em Pedagogia.



Fonte: Dados organizados pela autora.

Com base nos dados demonstrados no gráfico anterior, podemos observar que a maior parte dos egressos do sexo feminino são brancas e do sexo masculino são negros. Segundo os estudos de Gatti (2019) mesmo que a maior parte da população brasileira seja negra, aproximadamente 51%, percebe-se que no ensino superior, a maioria dos estudantes são brancos, e ainda de acordo com a autora:

os negros, assim como outros segmentos socialmente mais fragilizados na competição pelos postos de maior prestígio e poder na sociedade, estão abrindo o caminho na trajetória dos cursos superiores principalmente por meio de vias mais “fáceis” de acesso (GATTI, 2019).

Além disso, de acordo com Gatti (2010), é notório que há uma feminização da docência, e este fenômeno é observado desde a criação das Escolas Normais no século 19, no qual as mulheres foram recrutadas para o magistério “permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação” (GATTI, p. 1362, 2010).

Essa presença significativa do público feminino na área da Educação é refletida também no público entrevistado, em que 5 dos participantes são do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

Os egressos estão distribuídos em faixas etárias entre 25 e 60 anos de idade. Sendo que 25% estão entre 25 e 29 anos, 40,6% entre 30 e 39 anos, 25% entre 40 e 49 e 9,4% acima de 50 anos. Nesse sentido, um dado relevante observado na pesquisa é que 25% dos egressos com até 29 anos possuem, mesmo em tenra idade, pelo menos duas licenciaturas, sendo uma delas em Pedagogia. Isso evidencia a tendência crescente de os jovens investirem em sua formação educacional, buscando ampliar seu leque de conhecimentos e habilidades. Além da licenciatura em Pedagogia, é importante destacar que esses egressos podem ter adquirido outras formações ao longo desse processo, enriquecendo ainda mais seu perfil profissional.

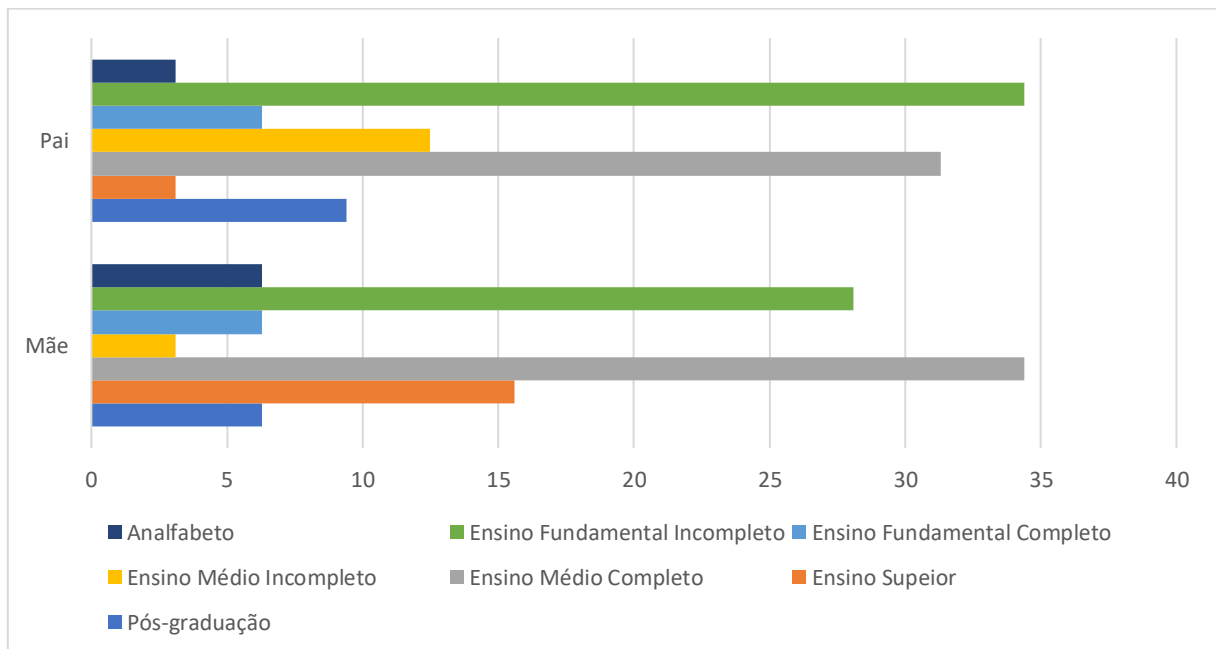
Além disso, a faixa etária predominante dos egressos de segunda licenciatura em Pedagogia com 40,6% dos participantes situados na faixa de 30 a 39 anos. Esses resultados divergem dos encontrados em pesquisas anteriores com egressos de Pedagogia, que apontaram a faixa etária entre 20 e 29 anos como predominante. Essa disparidade nos resultados pode ser justificada pela natureza específica da atual pesquisa, que foi realizada com egressos de segunda licenciatura em Pedagogia, ou seja, todos os participantes já possuíam uma licenciatura anteriormente.

De acordo com Fanfani (2005), a idade em que um profissional se insere no mercado de trabalho é determinada por algumas condições que devem ser alcançados, e para isso, pode ser necessário tempos diferentes. Segundo o autor, “en el caso de la docencia, digamos que se trata de un viejo oficio al que se accede a edades relativamente tempranas en comparación con otras actividades profesionales clásicas, que requieren mayor inversión de tiempo en estudios, obtención de títulos, exámenes de acceso” (FANFANI, 2005, p. 31)

Referente ao estado civil, 62,5% dos egressos são casados, 34,4% são solteiros e 3,1% são divorciados, os dados referentes ao estado civil dos egressos aproximam-se dos dados apresentados por Fanfani (2005), em que a maior parte dos sujeitos de sua pesquisa, que eram professores, encontravam-se casados. Já os estudos de Gatti e Barreto (2009), demonstram que a maior parte dos licenciandos são solteiros, considerando análises de primeira licenciatura.

Referente à escolaridade dos pais e mães dos egressos, observa-se que os pais possuem majoritariamente o Ensino Fundamental Incompleto (34,4%), seguido dos pais que possuem o Ensino Médio Completo (31,3%), apenas 12,5% dos pais possuem Ensino Superior completo, sendo que 9,1% possuem pós-graduação. Já entre as mães dos egressos, constata-se que a maioria das mães possuem o Ensino Médio Completo (34,4%), seguidos do Ensino Fundamental Incompleto (28,1%), além disso, 21,9% possuem o Ensino Superior completo, sendo que entre elas 6,3% possuem pós-graduação, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Escolaridade dos pais e mães dos egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia



Fonte: Dados organizados pela autora.

Trata-se, portanto, de um público cuja origem social, mostra pouco acesso da geração anterior ao ensino superior. Desse modo, os egressos estão ultrapassando as condições de escolaridade dos pais e alcançando o ensino superior por meio da formação para professores e ainda, com dois cursos superiores em licenciatura.

De acordo com Gatti (2019) a escolaridade dos familiares é um dos parâmetros da bagagem cultural de origem dos egressos e estudantes de licenciaturas. Como podemos ver no gráfico, as mães alcançam um maior nível de escolarização em relação aos pais, que segundo a autora, esses dados se repetem nas famílias dos licenciados e na população em geral. A autora destaca que:

Desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o Ensino Médio, e algo mais do que 10% representavam aqueles que conseguiam fazer um curso superior. Assim como ocorreu em vários países da América Latina nas últimas décadas (RIVAS, 2015 *apud* GATTI, 2019), a grande maioria dos docentes da educação básica passou a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação profissional de nível superior. Muito diferente é o perfil sociocultural de origem daqueles estudantes dos cursos mais prestigiados pela sociedade nas instituições de educação superior brasileiras (GATTI, 2019).

Nesse sentido, Ristoff (2013, *apud* GATTI, 2019) ainda afirma que, com base no questionário do Enade entre os anos de 2004 a 2011, os estudantes de cursos como Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária, Arquitetura e Urbanismo e Engenharias, possuíam, majoritariamente, pais ou mães, com curso superior.

Em síntese, observa-se, entre os participantes desta pesquisa, que os dados sociodemográficos apresentam semelhanças com estudos anteriores sobre docentes. A maioria dos participantes é do sexo feminino, casada, de etnia branca e provém de famílias com níveis mais baixos de escolaridade. No entanto, vale ressaltar que este estudo possui uma peculiaridade significativa, pois trata-se de uma investigação voltada especificamente para a segunda licenciatura. Essa característica única adiciona complexidade, uma vez que os participantes já possuem formação prévia em outra área de conhecimento. Portanto, a análise dos dados sociodemográficos neste contexto específico pode contribuir para uma compreensão mais profunda das motivações, desafios e expectativas desses indivíduos que buscam uma segunda licenciatura.

4.2.2. Formação e trajetória acadêmico-profissional dos Egressos de Segunda Licenciatura em Pedagogia

Referente a formação na Educação básica, 71,9% dos egressos realizou o Ensino Médio na rede pública, 25% na rede privada e 3,1% realizou parte na rede pública e privada. Esta relação é encontrada nos estudos de Gatti (2019), em que, 80,8% dos estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas realizaram o Ensino Médio em escola pública.

Entre os cursos de graduação de primeira licenciatura destacaram-se os cursos de Letras (Português, Inglês e Espanhol), História, Ciências Sociais,

Geografia, Educação Física, Artes visuais, Ciências Biológicas, Química, Filosofia e Teologia. Sobre o ano de conclusão da primeira licenciatura variam entre 1997 e 2022, sendo que 44% desses egressos finalizaram a primeira licenciatura entre 2014 e 2020, o que pode demonstrar uma busca – quase – imediata pela segunda licenciatura em Pedagogia após a conclusão na licenciatura específica.

Referente à IES que realizaram a primeira licenciatura, percebe-se que a maior parte dos egressos respondentes do questionário cursaram a primeira licenciatura em instituições privadas na modalidade presencial: 53,1% dos participantes e 40,6% frequentaram instituições públicas na modalidade presencial. Apenas 6,3% dos participantes concluíram a primeira licenciatura em uma instituição de ensino privada no formato semipresencial, e nenhum deles a realizou na modalidade à distância.

Em relação ao nível de educação formal concluído entre os participantes, 21,9% cursaram até a graduação, 56,3% declararam possuir pelo menos uma especialização, 18,8% possuem o mestrado acadêmico e 3,1% possui mestrado profissional. Já entre os entrevistados, o nível de escolaridade alcançado, dois participantes possuem até a graduação, os demais pós-graduação, sendo dois com especialização Lato sensu e dois com mestrado acadêmico.

Referente à ocupação profissional dos egressos no âmbito educacional, 46,9% não atuou sempre na área da educação, ocupando outros cargos durante a trajetória, já 53,1% sempre atuou no âmbito educacional, mesmo sendo na área administrativa, como docentes, em ONG's, editoração de livros didáticos, Museus e estágios.

Sobre a ocupação profissional no período em que foi realizada a coleta de dados, 25% atuam na área da primeira licenciatura, 40,6% atuam na área da Pedagogia, como docentes, orientadores educacionais, coordenadores de curso e também, tem aqueles egressos que aguardavam a nomeação no concurso para área da Pedagogia (Educação Infantil). Além disso, 6,2% dos egressos atuam tanto na área da primeira licenciatura quanto na área da segunda licenciatura (Pedagogia). Ademais, 25% dos egressos estão atuando fora da área da Educação podendo ser na área de auxiliar administrativo, atendimento ao público, segurança

pública e na área socioambiental. Apenas 3,2% dos egressos encontravam-se desempregados.

Observa-se que a maioria dos participantes desta pesquisa encontrava-se empregados e atuando na área da educação, desempenhando principalmente o papel de docentes na educação básica.

Quanto à experiência dos entrevistados durante sua primeira licenciatura, como mencionado anteriormente, três deles concluíram a graduação em universidades federais, dois em universidades estaduais, e apenas um dos participantes realizou em um Centro Universitário privado. Importante ressaltar que todos os cursos foram realizados na modalidade presencial. As experiências dos graduados de universidades públicas foram fundamentadas em um compromisso exclusivo com seus estudos. Mesmo quando engajados em atividades remuneradas, estas ocorriam predominantemente no ambiente universitário, como a participação em projetos de Iniciação Científica, atividades de Extensão ou mesmo em instituições de ensino, como escolas e creches, tanto da rede pública quanto privada. Conforme relatado pelos egressos, essa oportunidade de se dedicar quase integralmente à sua formação proporcionou-lhes o tempo e a qualidade necessários para enfrentar as exigências cotidianas das disciplinas ao longo do curso, uma vez que a carga de estudo era substancial. Já Marina, que realizou seu curso de primeira licenciatura em IES privada, destacou que, mesmo possuindo bolsa integral concedida pelo Programa Universidade para todos (PROUNI), precisou conciliar seus estudos com o trabalho em uma padaria.

Dessa forma, evidencia-se que a maioria dos entrevistados, que optaram por realizar a primeira licenciatura em instituições públicas, teve a oportunidade de se dedicar integralmente à sua formação docente. Essa vivência permitiu que eles explorassem plenamente o que as instituições têm a oferecer aos estudantes, incluindo programas de indução à docência.

Ao se dedicarem exclusivamente aos estudos, esses participantes puderam aproveitar os benefícios de uma formação mais abrangente e aprofundada, além de participarem ativamente de experiências práticas e programas de estágio, fortalecendo sua preparação para atuar como educadores. Essa imersão na formação docente desde o início da graduação pode ter contribuído para o

desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas e para a construção de uma identidade profissional mais sólida.

Em relação à atual ocupação dos entrevistados, observa-se que, dentre os participantes, quatro estão atuando profissionalmente na área da segunda licenciatura, ou seja, na Pedagogia, corroborando a tendência identificada no questionário, em que a maioria deles está atuando nesse campo. Além disso, entre os entrevistados, apenas um está trabalhando na área de sua primeira licenciatura, enquanto um único participante não está inserido no domínio da educação.

Nesse sentido, uma das egressas entrevistadas, Ana, é a única que não atua na área da educação e está vinculada em uma empresa de consultoria socioambiental, onde exerce atividade relativa ao desenvolvimento de relatórios das ações realizadas pela empresa que atua com planos de educação ambiental com proprietários de loteamentos próximos às áreas de preservação permanente (APP) da região em que a empresa atende.

Marina atua em forma de contrato pelo estado de Minas Gerais, denominada designação, podendo variar de cargos durante o ano, como professora de História tanto no Ensino Fundamental anos finais quanto no Ensino Médio, atuando principalmente substituindo docentes quando necessário.

Fernanda estava desempregada quando fez a entrevista, mas tinha sido aprovada no concurso para Professor da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e foi nomeada em fevereiro de 2023 no Município. Isabela atua como professora da Educação Infantil em uma escola da rede privada no município de Belo Horizonte.

Karla é professora do Município de Campinas/SP no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Lucas atua como docente do município de Campinas e uma escola da rede privada no Ensino Fundamental anos iniciais.

Os estudos analisados na revisão de literatura também demonstram que os egressos de Pedagogia conseguem obter contratos de trabalho, incluindo a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, tanto na rede pública quanto na rede privada (AQUINO, 2011; PITA, 2011; LARINI, LEVORATO, SILVA, 2015; SILVA, 2017; SOARES, 2017; ANDRADE, 2020). Além disso,

destacam egressos que atuam fora da área educacional e uma minoria que se encontra desempregada (ROCHA, 2017; SILVA, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018; ANDRADE, 2020).

O curso de Pedagogia tem se destacado por abrir um leque abrangente de possibilidades de atuação profissional, como evidenciado pelos relatos dos egressos apresentados anteriormente. Essa formação oferece oportunidades de trabalho não apenas em escolas, mas também em diversas áreas relacionadas à educação. Ana encontrou um campo de atuação fora da área da educação, aplicando seus conhecimentos pedagógicos em uma empresa de consultoria socioambiental. Marina tem a flexibilidade de atuar em diferentes níveis de ensino, graças à sua designação contratual pelo estado. Fernanda conquistou uma colocação no serviço público, enquanto Isabela atua como docente no ensino infantil em uma escola privada. Karla e Lucas também atuam como professores, demonstrando a ampla demanda por profissionais qualificados no Ensino Fundamental.

Esses exemplos demonstram que o curso de Pedagogia abre horizontes diversificados de atuação, permitindo que os formados explorem diferentes áreas e campos de trabalho. No entanto, dada a maneira como esses cursos de segunda licenciatura são oferecidos, surge a questão de onde exatamente esses egressos têm adquirido os conhecimentos esperados para a pedagogia. Será que esses conhecimentos são predominantemente resultado da primeira licenciatura ou de uma formação continuada?

4.2.3. Motivos da escolha pela primeira licenciatura e a busca pela Segunda Licenciatura em Pedagogia

Neste tópico, abordaremos os motivos que levaram os sujeitos a optarem pela carreira docente por meio da escolha pela licenciatura, bem como os fatores que influenciaram a decisão de realizar uma segunda licenciatura em Pedagogia. Através da análise dos dados coletados, será possível compreender a atratividade da carreira docente e os principais motivos que levaram os participantes a buscar a formação em Pedagogia como segunda licenciatura.

Ao analisarmos os resultados do questionário, notamos que os participantes escolheram seguir uma licenciatura por diversos motivos, e é fundamental ressaltar

que, nessa pergunta, era possível selecionar mais de uma opção por participante. O motivo predominante foi o desejo de se tornarem educadores, com 60,5% das respostas. Isso reflete o interesse dos participantes em contribuir para a formação e desenvolvimento de outras pessoas por meio da educação. Além disso, 31,57% dos participantes mencionaram a busca pela realização profissional, indicando o desejo de encontrar uma carreira que proporcionasse satisfação pessoal e um senso de propósito. O mercado de trabalho também desempenhou um papel relevante, com 23,68% dos participantes destacando a percepção de que a área da educação oferece oportunidades de emprego e estabilidade profissional.

Além disso, a influência de familiares foi citada por 7,89% dos participantes, indicando a importância das referências e apoio familiar na escolha da licenciatura, o que também foi percebido nas pesquisas com egressos de Pedagogia (AQUINO, 2011; NUNES, 2014; SILVA, 2017; MARTINS, ANDRADE, ROCHA, 2017; ARAÚJO; NUNES; LUCINDO, 2018). A possibilidade de atuar na área foi mencionada por 5,26% dos participantes, demonstrando a consciência sobre a demanda por profissionais na área da educação. Por fim, a facilidade de acesso foi mencionada por 2,63% dos participantes, indicando que alguns consideraram a licenciatura como uma opção acessível em termos de oportunidades educacionais. Esses resultados ressaltam a diversidade de motivações e aspirações dos participantes ao escolherem cursar uma licenciatura, refletindo a importância do papel do educador e da valorização da educação como um caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A atratividade da carreira docente é um tema amplamente discutido nos estudos de Gatti (2009; 2019), que analisam as motivações que levam os egressos a optarem por cursar uma licenciatura. Essas pesquisas destacam que os principais motivos mencionados pelos participantes são a "vocação para atuar na área", a "importância da profissão" e a influência de "professores inspiradores", entre outros fatores.

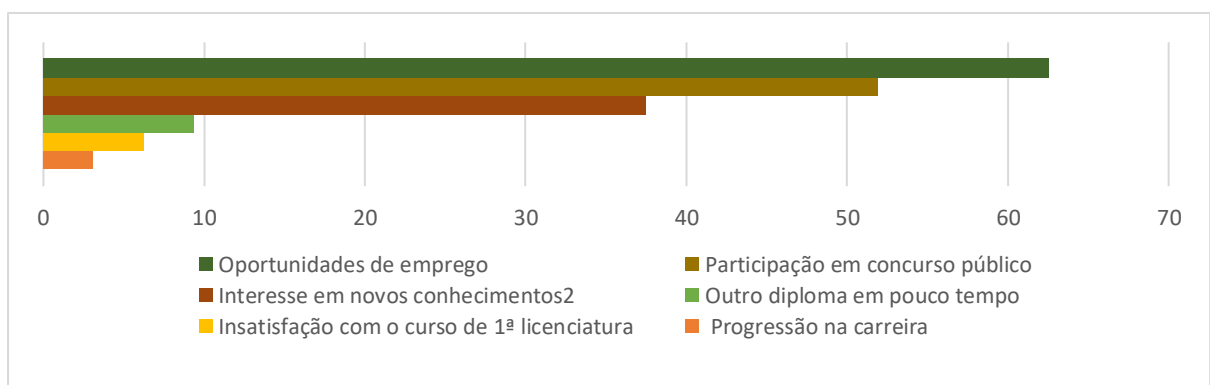
Esses estudos corroboram com os resultados encontrados no questionário aplicado aos participantes desta pesquisa, em que os sujeitos optaram pela licenciatura devido ao desejo de se tornarem educadores,   busca pela realiza o profissional e às oportunidades de atua o na área da educa o. Essa rela o entre

os estudos de Gatti (2009;2019) e os motivos apresentados pelos participantes reforça a relevância das motivações individuais e da percepção da importância da profissão de educador na escolha de cursar uma licenciatura.

Ainda no contexto da pesquisa, os egressos foram questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a Pedagogia como segunda licenciatura, assim como a questão anterior, era possível mais de uma resposta por participante. Os resultados revelaram que as principais razões apontadas pelos participantes foram as maiores oportunidades de emprego, mencionadas por 62,5% dos entrevistados. Para eles, a Pedagogia oferece um campo profissional mais amplo e com maior demanda, o que representa uma vantagem na busca por colocação no mercado de trabalho.

Além disso, 51,87% dos participantes destacaram que a Pedagogia possibilita a participação em concursos específicos, abrindo portas para atuar em áreas específicas dentro do campo da educação. A busca por novos conhecimentos também foi um motivo relevante, mencionado por 37,5% dos entrevistados, indicando o desejo de ampliar suas competências e adquirir novas habilidades na área educacional. Para 9,37% dos participantes, a escolha da Pedagogia como segunda licenciatura estava relacionada à possibilidade de obter mais um diploma em um curto período de tempo. Por fim, 6,25% dos entrevistados demonstraram insatisfação com a licenciatura anterior, o que os levou a buscar uma nova formação na área pedagógica. Esses dados, apresentados no gráfico abaixo, revelam as motivações dos egressos para escolherem a Pedagogia como segunda licenciatura.

Gráfico 3: Motivos da escolha da Pedagogia como Segunda Licenciatura



Fonte: Dados organizados pela autora.

Ao aprofundarmos os resultados do questionário por meio das entrevistas, percebemos que às oportunidades de atuação são consideradas, principalmente porque a Pedagogia pode proporcionar aos egressos uma ocupação principal, como destaca Marina:

Eu fiquei em dúvida entre Pedagogia e Filosofia, eu gosto muito de Filosofia, e aí eu pensei, só que ia cair na mesma questão. Eu não teria emprego, porque não tem um professor de Filosofia na cidade e ele é efetivo. Eu teria que ficar esperando algo acontecer para poder conseguir um cargo ou me deslocar para outra cidade, para que eu consiga trabalhar. (Marina)

Esse relato de Marina ressalta a preocupação com a estabilidade profissional e as perspectivas de emprego, especialmente em áreas disciplinares menos demandadas, como a Filosofia. Essa situação pode ser relacionada ao conceito de "ocupação principal" proposto por Nóvoa (1999), que enfatiza a necessidade de os professores terem uma ocupação central e estável em suas carreiras, garantindo assim uma base financeira sólida.

Além disso, os docentes que atuam por hora-aula também é relevante neste contexto, tendo em vista que, ao atuarem em disciplinas específicas, nem sempre há uma segurança financeira e a estabilidade desejada. Isso pode criar uma dinâmica incerta em suas carreiras, influenciando sua decisão de optar pela Pedagogia, que muitas vezes oferece posições de professor em tempo integral.

Karla e Lucas, ao participarem da pesquisa, compartilharam suas experiências e percepções sobre a escolha da Pedagogia como segunda licenciatura. Ambos estavam inseridos no contexto da educação infantil como monitores concursados de uma creche em Campinas/SP. Eles perceberam que ao cursar a Pedagogia, teriam acesso à formação e ao respaldo legal necessários para atuarem como docentes nesse segmento. Para eles, a decisão de cursar a Pedagogia representou uma oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, expandir seus conhecimentos e ampliar suas possibilidades de atuação como educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Eu pensei, eu gosto muito de português, de dar aula de português. Até tinha pensado, mas como eu estava na educação infantil na época, foi meio que o caminho natural, sabe? Já estou aqui e foi. (Karla)

Durante a realização do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Karla teve a oportunidade de ser aprovada em um concurso de nível médio para atuar como monitora de creche. No entanto, após concluir sua formação, ela não tinha sido convocada para assumir o cargo conquistado por meio do concurso. Diante dessa situação, Karla precisou buscar designação em escolas estaduais para garantir sua inserção no mercado de trabalho. Essa experiência vivenciada por Karla ressalta os desafios enfrentados pelos profissionais da educação em relação à sua inserção e estabilidade no contexto educacional. A busca pela segunda licenciatura em Pedagogia surge como uma estratégia para ampliar suas oportunidades de atuação e fortalecer sua formação pedagógica, proporcionando maior segurança e respaldo legal para o exercício profissional. Karla reitera:

Enquanto eu dei aula na rede estadual, eu fui convocada para esse concurso de nível médio. E o salário de nível médio na prefeitura era maior que meu salário enquanto professora na rede estadual. Mais vale alimentação e tal. Então, eu troquei para ver como ia ser. Mas aí, eu fiquei na educação infantil, como monitora. Tinha a mãe de uma colega minha, que era professora de magistério e também estava na fase de que as prefeituras tinham que transformar os magistérios em pedagogos. E ela tinha feito uma licenciatura de pedagogia, que era um curso rápido e a gente tinha certeza que ele seria aprovado pelo MEC. Então, eu acabei optando fazer por isso, porque aí dentro da educação infantil, eu falei, 'ah, dá para ficar na educação de outra forma, né? Não precisa ser só como professora de sociologia'. E aí, por isso que eu optando por fazer o curso. (Karla)

Esse cenário ressalta a complexa questão da valorização docente, que se manifesta de várias maneiras, incluindo desigualdades salariais e condições de trabalho discrepantes entre docentes de diferentes áreas disciplinares e níveis de ensino. Ao atuar como monitora da Educação Infantil, em que a formação exigida é o Ensino Médio, ela possuía uma renda maior do que quando atuava como professora de Sociologia. Esse fenômeno reflete uma realidade preocupante, que profissionais da educação com formação em nível superior e habilitação específica para o ensino, demonstrando a desvalorização de determinadas disciplinas e níveis de ensino em comparação com outros.

Durante sua formação acadêmica, Lucas já nutria o desejo de se tornar professor. No entanto, a necessidade de complementar sua renda se tornou um motivador adicional para a escolha de cursar Pedagogia como segunda licenciatura. A busca pela segunda licenciatura em Pedagogia, permitiria ao egresso a realização

de seu objetivo de se tornar professor, mas também abriria novas possibilidades de atuação e inserção no mercado de trabalho. Para Lucas, a realização do curso de Pedagogia representou uma oportunidade de desenvolver sua carreira como docente e, ao mesmo tempo, buscar uma estabilidade financeira que lhe permitisse atender suas necessidades e objetivos pessoais.

Eu fazia pesquisa e era muito curta a grana, eu comecei a fazer todo concurso que aparecia de nível médio. Então, entrei no concurso aqui em Campinas que seria monitoria, auxiliar da educação infantil em um berçário. Quando eu passei, comecei a gostar, comecei a ler sobre pedagogia participativa, e aí na hora veio a ideia de fazer uma graduação porque é o único jeito, só que o salário não era muito alto ... na creche eu gostei muito de trabalhar com as crianças e fui buscar a formação em pedagogia e ela amplia o campo de trabalho, seja na rede privada, na rede pública... privada mais difícil para professor homem, mas na pública rolava. Então na hora abre um concurso aqui em Campinas, faz pouco de sociologia, mas de Pedagogia eles chamam muitos profissionais, né?! E aí eu busquei, foi junto com isso apareceu a vontade de estudar mais e me preparar para uma carreira nova. (Lucas)

Ana, assim como Karla e Lucas, estava inserida no contexto da educação básica como docente, ministrando aulas de Inglês para crianças. Ao vivenciar essa experiência, ela percebeu a importância de compreender como ensinar de forma mais direcionada ao público infantil. Durante sua primeira licenciatura em Letras, ela não teve a oportunidade de atuar com essa faixa etária, o que despertou em Ana o desejo de aprofundar seus conhecimentos pedagógicos e desenvolver estratégias mais adequadas para o ensino das crianças. Para ela, cursar a Pedagogia como segunda licenciatura representou uma oportunidade de adquirir as ferramentas necessárias para proporcionar uma educação de qualidade, considerando as especificidades e necessidades das crianças em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, ela destaca que:

Busquei segunda licenciatura exatamente por conta da língua, como eu fui dar aula numa escola de educação infantil, eu peguei criança. E o curso de licenciatura, no caso que eu fiz Letras em Português e Inglês, não foca em criança. A gente é habilitado, na verdade, para dar aula do sexto ano ao Ensino Médio, que é a habilitação. Então, foi o que eu senti, assim, que eu percebi que eu precisava aprender mais para lidar com o público infantil, porque eu sabia da aula, eu sabia o idioma, mas lidar com criança, tem que corrigir o caderno, tem que colocar a data, mas eu não sei escrever os números. Como é que faz? Então, enfim, foi o que me incentivou, eu percebi que me faltou, foi onde eu corri atrás na segunda licenciatura, porque eu percebi que eu precisava demais. (Ana)

Marina, ao compartilhar sua experiência, ressalta a busca por oportunidades de ampliar suas possibilidades de empregabilidade e condições de trabalho. Ela vive em uma cidade de pequeno porte, com apenas 17 mil habitantes, onde as escolas estaduais já possuem professores efetivos, o que limita suas oportunidades de trabalho na área de sua formação inicial em História. Além disso, Marina destaca que recebeu poucos convites para entrevistas na rede privada de sua cidade. Diante desse cenário, ela percebeu que suas perspectivas de integração ao mercado de trabalho como professora de História eram limitadas. Nesse contexto, a busca pela segunda licenciatura em Pedagogia surgiu como uma alternativa para aumentar suas possibilidades de atuação, especialmente em sua própria cidade.

...aqui é uma cidade bem pequena, tem 17 mil habitantes, tem três escolas estaduais. Dessas três escolas estaduais, são três professores de História e os três professores são concursados efetivos do Estado. Então, normalmente, não tem vaga para História. Aí, agora mesmo, eu estou numa substituição, porque o professor está doente e está de licença. Então, para mim, pegar aula de História é só nesses casos de substituição, que fica puxado para mim, porque eu tenho que trabalhar em Belo Horizonte ou me deslocar para outras cidades para conseguir exercer História. E aí, me veio a ideia de fazer Pedagogia, porque na licenciatura de História, a gente tem dois anos, que é geral para todas as licenciaturas, que entra um pouquinho da metodologia de ensino, da parte pedagógica. E eu me interessei, era uma parte que eu gostava muito, então eu gostava muito do conteúdo de Pedagogia. E eu falei assim, ah, vou juntar, eu gosto de Pedagogia, na minha cidade tem muito mais escolas municipais do que estaduais, mais oportunidades de emprego, então, vou fazer Pedagogia. E aí, fiz a segunda licenciatura em Pedagogia. (Marina)

Isabela, assim como os demais participantes, também optou por cursar a segunda licenciatura com o objetivo de preencher sua carga horária como professora. Sua primeira formação foi em Artes Plásticas, concluída durante a pandemia da COVID-19. Durante esse período, as escolas em Belo Horizonte tiveram que fechar por aproximadamente 16 meses, o que levou muitas instituições a dispensarem seus funcionários e professores. Para aqueles que dependiam exclusivamente dessa fonte de renda, tornou-se necessário buscar outras formas de sustento. Para Isabela, a solução encontrada foi aprimorar seu currículo por meio da segunda licenciatura em Pedagogia. Essa escolha estratégica visava aumentar suas chances de conseguir uma vaga como docente nas escolas, especialmente para atuar na educação infantil e no Ensino Fundamental I, assim que as instituições reabrissem e houvesse a necessidade de contratar novos professores. A busca pela segunda licenciatura em Pedagogia se tornou uma alternativa viável para Isabela,

uma vez que ampliaria suas possibilidades de empregabilidade e contribuiria para sua estabilidade profissional.

Ah, e foi essa questão de formei, e aí, o que eu vou fazer da minha vida, né? Formei no meio da pandemia, minha formatura já foi online, já não era mais presencial. A escola que eu trabalhava fechou, então assim, fiquei sem nada, do nada acabou tudo, acabou a faculdade, acabou o serviço, e aí o que fazer, né? Aí eu tentei ficar tranquila, a escola que eu trabalhava dispensou a gente em julho, eu falei, eu tenho seis meses pra esperar, pra ver se eu consigo alguma coisa em outra escola. E aí eu dei uma segurada, e aí em dezembro eu comecei a procurar escola pra trabalhar. Porque eu falei, agora não tem jeito, já passa seis meses, eu preciso fazer alguma coisa. Aí fui procurar escolas e tal, e consegui, só que assim, a carga horária de professor de arte é muito baixa, e aí eu teria que trabalhar em duas, três escolas, e aí eu fui decidir, falei, preciso fazer alguma coisa pra poder ajudar a complementar. E aí nesse tempo, nesses seis meses que eu fiquei em casa, eu já iniciei a segunda licenciatura. Só que aí dessa vez eu fiz de forma virtual, pela situação, eu preferi optar de forma virtual, porque já estava tudo assim mesmo, e aproveitei esses seis meses pra iniciar outro estudo. (Isabela)

Fernanda, após concluir sua graduação em Letras, decidiu ingressar em uma especialização na área de Português. Em seguida, iniciou um Mestrado em Educação. Durante essa trajetória acadêmica, Fernanda percebeu a importância de realizar um curso de Pedagogia como complemento da sua área, ampliando suas possibilidades atuação. Nesse sentido, ela afirma que:

A pedagogia, além de eu precisar compreender a educação, então, ela te dá essa amplitude de você ter uma noção de fato, né, sobre processos pedagógicos, em relação à teoria da educação, que você, de fato, não aprende isso na Letras, que é considerado uma licenciatura específica. Eu percebi também que na pedagogia era mais fácil você ingressar no mercado de trabalho, uma vez que na Letras, quando há um concurso de língua portuguesa, há seis vagas no máximo. Quando você tenta pedagogia, por exemplo, você tem várias possibilidades, começando pelo professor PEB I, né? Você tem ainda, você pode fazer uma especialização em ser supervisor, você pode ser orientador, enfim, você pode ser pedagogo, né, numa instituição federal, então, ele possibilita. Por este motivo, também, eu consegui ingressar com mais facilidade no mercado de trabalho, por conta da segunda licenciatura. (Fernanda)

Portanto, fica evidente que os motivos que impulsionaram os participantes a buscar a segunda licenciatura, especificamente em Pedagogia, estão centrados na busca por ampliadas oportunidades de emprego e condições de trabalho mais favoráveis. Isso se deve, em grande parte, à estrutura de cargos existente na educação básica, onde os professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupam posições como regentes de turma, com uma carga

horária semanal que pode variar de 24 a 40 horas, dependendo da instituição de ensino, seja ela municipal ou estadual.

Por outro lado, os professores que lecionam disciplinas específicas, como Ciências/Biologia, História e Sociologia, no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, enfrentam uma realidade peculiar. O número de aulas semanais pode variar de acordo com a escola, a disciplina lecionada, o número de turmas, entre outros aspectos. Para preencher pelo menos um cargo, considerando um turno de trabalho matinal, das 7h às 11h30, esses professores precisam se deslocar para outras escolas, muitas vezes em outras cidades. Essa situação dificulta o processo de profissionalização da profissão, conforme proposto por Nóvoa (1999), uma vez que os docentes de áreas específicas não conseguem permanecer em uma única escola, exercendo a profissão de forma integral.

Por sua vez, os professores que optaram por cursar Pedagogia e atuam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental anos iniciais geralmente possuem um cargo completo, com pelo menos um turno na mesma escola. Embora não vivenciem o exercício da profissão em tempo integral, esses profissionais não precisam trocar de escola durante o turno para completar sua carga horária de trabalho e podem ter a profissão docente como uma ocupação principal.

Portanto, a escolha pela Pedagogia como segunda licenciatura, conforme observado nos relatos dos participantes, está relacionada à busca por uma maior estabilidade e melhores condições de trabalho na educação básica. Os professores que optam por essa formação encontram a possibilidade de ter um cargo mais completo e uma atuação mais abrangente dentro de uma mesma escola, o que contribui para uma maior estabilidade profissional e um melhor desenvolvimento de suas práticas educativas.

4.2.4. Avaliação do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia na percepção dos egressos

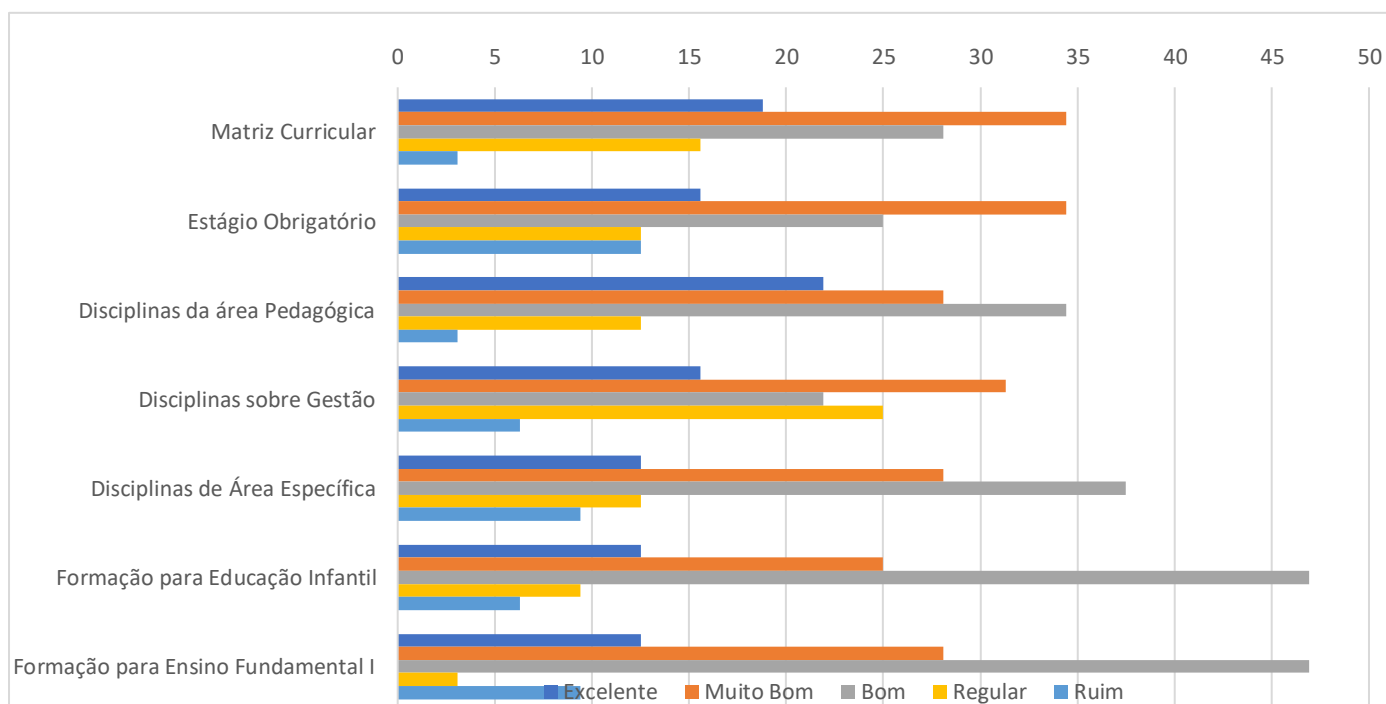
Esse tópico de análise, refere-se às percepções dos egressos em relação à segunda licenciatura em Pedagogia EaD. Vale ressaltar, que entre os entrevistados, o Lucas realizou a segunda licenciatura em Pedagogia em uma IES Federal no

modelo de UAB, ou seja, tratava-se de um curso de pedagogia não designado e nem planejado para ser ofertado estritamente como segunda licenciatura.

Para entender a percepção dos egressos referente o curso de segunda licenciatura em Pedagogia, utilizou-se a Escala Likert d¹¹ e 5 pontos – Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Ruim.

Referente aos aspectos curriculares do curso englobou-se categorias referentes as áreas de conhecimentos próprias dos cursos de licenciatura, particularmente, dos cursos de licenciatura em pedagogia: Matriz curricular, Estágio obrigatório, Disciplinas da área pedagógica, Disciplinas de área específica, formação sobre gestão educacional, formação para educação infantil e formação para o Ensino Fundamental I (anos iniciais), como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 4: Avaliação da matriz curricular do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia.



Fonte: Dados organizados pela autora.

O Gráfico 4, apresenta a avaliação do curso de segunda licenciatura em relação à matriz curricular e seus componentes, como disciplinas pedagógicas, disciplinas de gestão, disciplinas de áreas específicas (como Matemática, Ciências

¹¹ é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

Humanas, entre outras), formação para a Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Estágio Obrigatório.

Ao analisar o gráfico de forma geral, observa-se que a resposta "bom" foi predominante em quatro aspectos avaliados: formação para o Ensino Fundamental anos iniciais (46,9%), formação para a Educação Infantil (46,9%), disciplinas de áreas específicas (37,5%) e disciplinas de área pedagógica (34,4%).

A categoria "muito bom" foi destacada para a matriz curricular (34,4%), o estágio obrigatório (34,4%) e as disciplinas sobre gestão (31,3%). No entanto, é importante ressaltar que a categoria "regular" também obteve expressividade ao se referir às disciplinas sobre gestão, com 25% das respostas. Além disso, quando somadas as respostas "regular" e "ruim", verifica-se que o estágio obrigatório é pouco satisfatório para 25% dos participantes. Esses resultados apontam para a necessidade de aprimoramento nas áreas mencionadas, visando proporcionar uma formação mais abrangente e satisfatória aos estudantes de segunda licenciatura em Pedagogia.

Conforme enfatizado por Libâneo (2001) e Pimenta, Pinto e Severo (2020), o curso de Pedagogia é caracterizado por sua abrangência e pela ausência de especificidades, o que o torna um campo profissional versátil capaz de atender a diversas demandas na área da educação. O profissional formado em Pedagogia possui um escopo de atuação amplamente diversificado, abarcando uma gama de atribuições, como a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais, além das áreas de orientação, supervisão e gestão escolar.

Ao examinarmos a avaliação da segunda licenciatura em Pedagogia, especificamente em relação à gestão escolar, torna-se evidente que essa dimensão não obteve uma avaliação positiva por parte dos egressos. Isso aponta para uma lacuna na formação oferecida nesse campo, uma questão que também foi identificada em estudos anteriores que investigaram a formação em Pedagogia como primeira licenciatura (ARAÚJO, NUNES, LUCINDO; 2018).

É relevante destacar que, embora a matriz curricular dos cursos de segunda licenciatura analisados no início deste capítulo incluía a gestão educacional como parte do currículo, os resultados sugerem que essa formação pode ser insuficiente.

Essa constatação levanta questões críticas acerca da adequação da formação oferecida nos cursos de segunda licenciatura em Pedagogia, especialmente considerando que esses programas possuem uma carga horária mais reduzida em comparação com os cursos de primeira licenciatura. Uma indagação pertinente que emerge desse contexto é: os cursos de segunda licenciatura em Pedagogia estão apenas preparando seus estudantes apenas para docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais?

Ao examinar mais detalhadamente essa situação dos cursos de segunda licenciatura em Pedagogia por meio das entrevistas realizadas, tornam-se evidentes as particularidades das experiências dos egressos, que relatam a falta de disciplinas de metodologias voltadas para áreas específicas e a escassez de formação em educação infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, especialmente em alfabetização e letramento, conforme mencionado pelos participantes. Essa lacuna na formação pode representar um desafio para esses profissionais, pois o domínio de estratégias e conhecimentos específicos é fundamental para o desenvolvimento efetivo da prática pedagógica nessas etapas de ensino. Portanto, é necessário um olhar atento para essas questões, buscando promover uma formação mais completa e abrangente, que contemple todas as demandas e exigências das diferentes áreas de atuação docente. segundo os participantes:

O meu [curso] ficou só na parte de psicologia e política da educação. Na parte de gerenciamento. O meu [curso] foi mais para essa parte pedagógica interna mesmo. Não chegou a dividir para as outras disciplinas. (Isabela)

Então, ela [a instituição] tem muito essa sua matriz curricular mais para gestão, do que para conteúdos específicos, como matemática, português, ciência, geografia. Não tivemos aula de geografia, não tivemos aula dessas disciplinas específicas, não. Português instrumental, a pessoa para compreender o básico ali do português, orientação educacional, orientação pedagógica, gestão educacional, gestão educacional dois, olha, gestão. Aí nós tivemos teoria e prática da alfabetização, os estágios, projetos e práticas educacionais que envolviam muito a leitura. Agora, vou deixar um pouco de crítica, em relação à alfabetização e letramento, eu já não me considero boa. Por que eu não me considero boa? Por conta da prática, a prática é vivenciada na sala de aula, eu vou vivenciar isso agora, eu vou começar a atuar, entro em exercício, dia 1º de fevereiro, 2023, então, lá eu vou ter que descobrir novos saberes, a partir de que, das experiências com professoras já experientes, né. Então, tem até um texto do Tardif que fala isso, que o novato chega, que é o meu caso, eu vou ter que buscar saberes com professoras que já têm uma bagagem do magistério, e além disso, vivenciar na prática o que é alfabetização e letramento. Essa é a falha que eu tenho, essa é a falha que, infelizmente, eu creio que não é só comigo, tá,

mas com meus colegas também. Quando você vai para a realidade, a realidade é um choque. (Fernanda)

Vale ressaltar que durante a primeira licenciatura, os egressos realizaram parte dessas disciplinas ditas da área pedagógica, como Psicologia da Educação, Políticas públicas da Educação, Libras. Entretanto, não podem fazer equivalência com as disciplinas da segunda licenciatura, e necessitam cursá-las novamente, nesse sentido, Fernanda critica:

Eu já tenho LIBRAS avançada. Lá [na segunda licenciatura], eu tive que fazer fundamento em libras, sendo que quatro anos da minha vida, eu fui monitora de LIBRAS na UFMG. Então, nesse caso, eu até tentei eliminar essa disciplina para fazer uma outra, mas não era possível. Não, nós temos que fazer isso aqui que está na grade. Então, por exemplo, se eu tirasse LIBRAS e colocasse matemática, ia ser muito mais positivo para mim. (Fernanda)

A partir das narrativas dos egressos, fica evidente que durante a graduação em Pedagogia, a formação nas disciplinas voltadas para as áreas específicas, como metodologia e ensino de Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, foi considerada insuficiente. Essa ênfase na formação generalista, é coerente com o que é apontado nos estudos de Gatti (2019) e também com as concepções defendidas por Libâneo (2015) a respeito de uma formação pedagógica mais ampla.

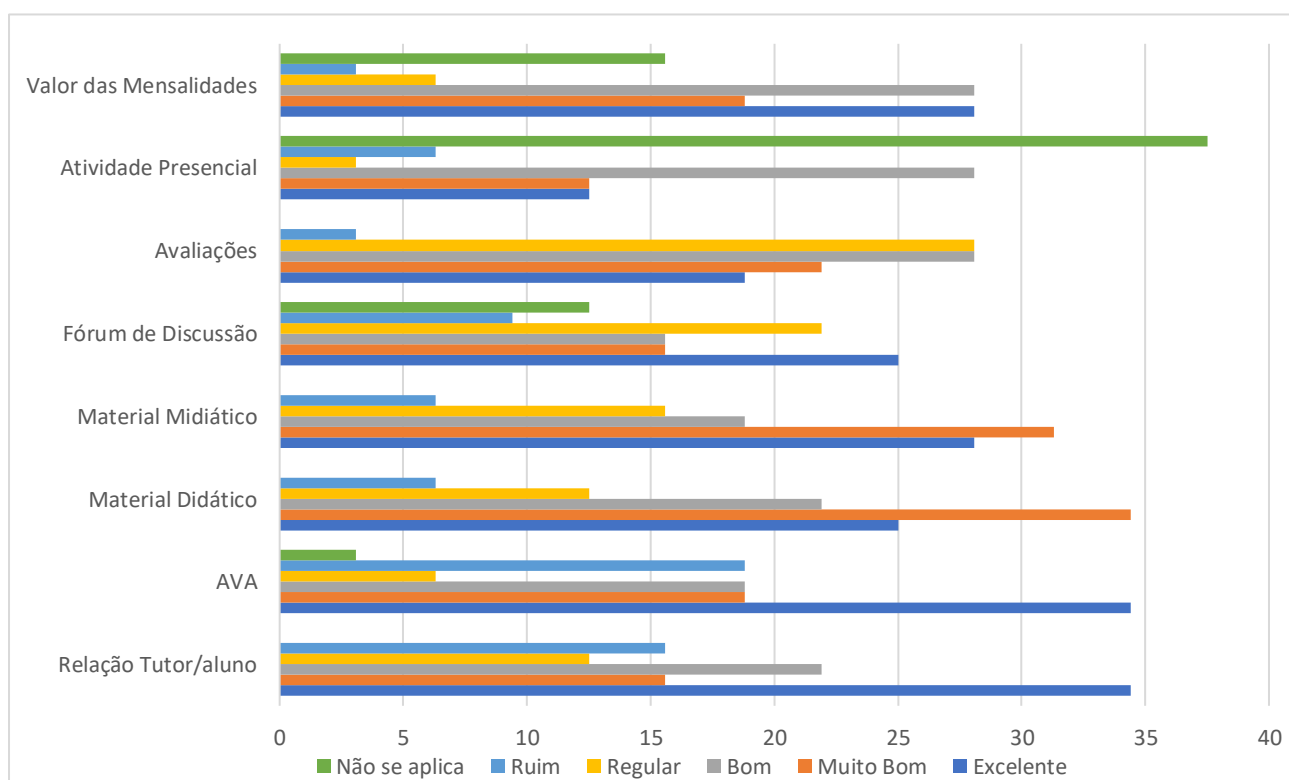
No entanto, é importante destacar que, apesar da abordagem generalista ser uma característica intrínseca à formação em Pedagogia, os cursos de segunda licenciatura em Pedagogia parecem enfrentar desafios específicos que resultam em lacunas tanto na formação para a docência quanto na formação generalista. Essas lacunas se manifestam de várias maneiras: por um lado, os programas de segunda licenciatura não estabelecem diálogo suficiente com a primeira licenciatura dos estudantes, resultando em uma repetição de conteúdos para alguns que já possuem experiência prévia; por outro lado, esses cursos deixam de abordar conteúdos básicos e essenciais para uma formação completa em Pedagogia. Ou seja, essa ausência de uma conexão eficaz com a formação anterior dos estudantes e a omissão de conteúdos fundamentais contribuem para a percepção de que esses programas são deficientes e negligenciam o próprio objeto de estudo da Pedagogia.

Dessa forma, os cursos de segunda licenciatura em Pedagogia são precários e descuidados, não fornecendo uma base sólida e abrangente em pedagogia, que é

fundamental para que esses profissionais possam desempenhar seus papéis de forma eficaz em diversos contextos educacionais.

Ainda sobre a avaliação do curso de Segunda licenciatura em Pedagogia na percepção dos egressos, foram analisados os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem típicos de um curso a distância. Foram indagados sobre: à relação entre o aluno e tutor, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o material didático para leitura, material midiático para estudo, fórum de discussão, avaliações, atividades presenciais e valor da mensalidade. Desse modo, as respostas estão demonstradas no gráfico abaixo.

Gráfico 5: Avaliação da Instituição que oferta curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia EaD



Fonte: Dados organizados pela autora.

De acordo com os relatos dos egressos, a relação entre o tutor e o aluno do curso de segunda licenciatura em Pedagogia foi considerada excelente por 34,4% dos participantes. Da mesma forma, a organização e intuitividade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também receberam avaliação excelente por parte de 34,4% dos egressos. Os materiais didáticos e midiáticos utilizados para estudo foram considerados muito bons pela maioria dos participantes. Em relação ao fórum de discussão, 25% dos egressos o avaliaram como excelente. No entanto, é

relevante destacar que 12,5% dos egressos optaram pela opção "N.A" (não se aplica), indicando que não houve interação em um fórum no AVA.

No que diz respeito às avaliações realizadas durante o curso, a maioria dos egressos avaliou-as como muito boas e regulares, cada uma com 28,1% das opiniões. Além disso, muitos egressos não participaram de atividades presenciais, conforme indicado por 37,5% dos participantes que assinalaram "N.A". Quanto às mensalidades, 28,1% dos egressos consideraram-nas excelentes, 28,1% as avaliaram como boas, e 15,6% não tiveram mensalidades, o que indica que realizaram o curso em uma instituição pública ou obtiveram bolsa de estudos.

A fim de aprofundar a percepção dos egressos sobre o curso de segunda licenciatura em Pedagogia na IES na qual eles realizaram, percebe-se que a forma que as disciplinas de cursos são organizadas varia de instituição para instituição. Mas, percebemos que dentro da Segunda licenciatura em Pedagogia, o modelo se assemelha. De acordo com o relatado pelos egressos, as aulas são gravadas, possuem cerca de 15 a 20 minutos, acompanhado de apresentação de slides e material produzido pela instituição, podendo estar acompanhado ou não de sugestões de leitura para aprofundamento do conteúdo. Segundo Marina:

Era tranquilo, os textos da faculdade eram bem curtos. Então, assim, o mais longo eram as aulas gravadas, né? Que era uma professora, e normalmente era a mesma professora para todas as disciplinas do semestre. Então, era vídeo, ela gravava vários vídeos, você ia assistindo. (Marina)

As avaliações, eram simples, focadas apenas em provas e de acordo com os participantes: o curso é fácil, com pouca cobrança e, conseqüentemente promove uma formação sem qualidade.

Eles [a instituição] liberavam no início do mês aquela matéria, você tinha um mês para ler o conteúdo, assistir os vídeos, e no final desse mês, eles liberavam uma prova com dez questões, você tinha que tirar no mínimo sete. Essa prova, ela tinha três tentativas, então você fazia uma vez, não passou, você faz a segunda, na terceira, você passou. Se você não passar, tinha o trabalho de recuperação. Todas as vezes era a mesma prova. Eles só embaralhavam as questões e acabava ficando muito óbvio. A faculdade, ela era muito rasa, ela era, o e-book de cada disciplina tinha, tipo, 10 folhas, escrito um texto da internet, modificado poucas coisas, e era isso, e depois uma avaliação de 10 questões e acabou. (Marina)

O curso é muito ruim. Porque, ainda mais eu e essa minha colega, que a gente veio de uma formação de uma Universidade Estadual, que tinha grandes debates, que a gente lia as obras direto do autor... De repente, a gente caiu num curso que era apostilado, então, a gente não lia as obras

em si, a gente lia o resumo que alguém fez, muito mal feito e fazia uma prova. Então, o curso eu tinha que, uma vez por mês, eu acho, a prova da disciplina. E eu, para ser sincera, não me lembro muito do curso, assim, era muito assim, faz de qualquer jeito. Eu lembro que, inclusive, o TCC final, era um trabalho muito simples e eu peguei um pronto da minha graduação e mandei. (Karla)

Eu acho a carga-horária insuficiente, porque é muito pouco tempo, é um ano, o que você vai fazer com um ano, gente? Pouco tempo demais. E, assim, mas eu entendo que, eu vejo a licença, como uma forma de te entregar um diploma. (Ana)

Apesar desses participantes declararem o curso de Segunda licenciatura em Pedagogia como uma formação ruim, os outros participantes demonstraram uma experiência positiva. Vale ressaltar a particularidade presente no Lucas, pois a sua segunda licenciatura em Pedagogia foi em uma Instituição Pública Federal, pelo programa do governo brasileiro de Universidade Aberta do Brasil – UAB, ou seja, trata-se de um curso com 3600 horas, e não é designado como segunda licenciatura.

Ao analisar as respostas dos participantes, fica evidente que houve uma variação nas percepções sobre a qualidade do curso, seus componentes e a formação oferecida. Torna-se relevante destacar que algumas lacunas foram apontadas pelos egressos, especialmente no que se refere à falta de disciplinas voltadas para metodologias específicas, como o ensino de Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Além disso, a formação em educação infantil e alfabetização e letramento também foi mencionada como insuficiente pelos participantes. Essas lacunas na formação podem representar um desafio para os profissionais, uma vez que o domínio de estratégias e conhecimentos específicos é fundamental para o desenvolvimento efetivo da prática pedagógica nessas áreas com estudantes que iniciam a educação básica e estão apropriando de um processo de letramento fundamental para todos os anos subsequentes.

No que diz respeito à avaliação do curso, observamos que a relação entre o tutor e o aluno, a organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os materiais didáticos foram avaliados de forma positiva pela maioria dos egressos. No entanto, algumas questões merecem atenção, como a falta de interação em fóruns, a avaliação regular do estágio obrigatório por parte de alguns participantes e a ausência de atividades presenciais para uma parcela significativa dos egressos.

Apesar das críticas de alguns participantes em relação à qualidade do curso, é válido ressaltar que houve relatos de experiências positivas por parte de outros egressos. Cada vivência e percepção dos egressos são influenciadas por diferentes fatores, como a instituição em que realizaram o curso e o modelo de ensino adotado.

Há uma diversificação muito grande na oferta dos cursos de segunda licenciatura em pedagogia, o que mostra que a legislação não é muito clara e abre espaço para construção de cursos sem muita clareza de seu objetivo e até distorce a formação profissional esperada no curso de pedagogia.

4.2.5. Vivências na graduação Presencial e na EaD

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade que aumentou consideravelmente em dez anos. Em 2009, representava 14,1% das matrículas na graduação, e em 2021, corresponde a 41% das matrículas no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2022).

Já entre as licenciaturas, desde 2018, o número de estudantes na modalidade EaD superou o número de estudantes da modalidade presencial, segundo o INEP (2022). "Essa é uma tendência na configuração dos cursos de formação dos professores brasileiros que atuarão na educação básica e teve início em 2014, mantendo-se de forma consistente desde então" (INEP, 2022, p. 82).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco a Segunda Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, e essa vivência pode ter significados diferentes em relação a cada entrevistado, principalmente devido a todos eles terem tido anteriormente a vivência de uma formação presencial.

No que diz respeito ao motivo da escolha pela modalidade de ensino a distância (EaD), os egressos destacaram diversos fatores, podendo ser destacado mais de um fator por participante. Entre os principais motivos mencionados pelos participantes estão a otimização do tempo e espaço, mencionados por 81,25% dos respondentes. A possibilidade de estudar de forma flexível, adaptando os horários de estudo de acordo com as demandas pessoais e profissionais, também foi

destacada por 81,25% dos respondentes. Além disso, o valor das mensalidades foi citado por 40,6% dos respondentes como um fator decisivo na escolha pela EaD.

Outro aspecto mencionado pelos egressos foi a maior autonomia do estudante na modalidade EaD. Nesse contexto, os participantes destacaram a possibilidade de gerenciar o próprio tempo de estudo e a independência para conduzir as atividades acadêmicas. Vale ressaltar também que o período de pandemia do COVID-19, que determinou um isolamento social e restrições às atividades presenciais, foi mencionado por alguns participantes como um fator que influenciou a escolha pela EaD.

Esses motivos apontados pelos egressos evidenciam a relevância da modalidade EaD como uma alternativa viável e atrativa para a formação docente. A flexibilidade de horários e a possibilidade de estudar de forma remota mostraram-se vantajosas para os participantes, permitindo conciliar os estudos com outras responsabilidades e adaptar-se às demandas individuais. Além disso, o valor das mensalidades também foi um fator determinante na escolha, demonstrando a importância do aspecto financeiro na decisão dos estudantes.

Desse modo, Isabela relata que a qualidade da formação não depende exclusivamente da modalidade em si, mas sim do interesse e comprometimento do estudante em buscar conhecimento. Para Isabela, aqueles que têm interesse em estudar irão buscar outras fontes de informação, pesquisar e se aprofundar no conteúdo, independentemente de estarem em um ambiente presencial ou virtual.

Eu acho que depende da pessoa. Se a pessoa tem interesse em buscar conhecimento, ela vai buscar independentemente de estar dentro de uma sala ou não. Quem tem interesse de estudar vai pesquisar outras coisas, vai buscar outras fontes, vai buscar outras referências para poder agregar na hora de escrever, seja ou fazer até uma prova. Então, assim, eu acho que é relativo. Depende de quem está estudando. Se a gente quer estudar, a gente vai estudar presencialmente e virtualmente da mesma forma. (Isabela)

Essa percepção ressalta que a qualidade da formação na modalidade EaD não está restrita apenas às características da plataforma ou do ambiente virtual de aprendizagem, mas depende principalmente do engajamento e da motivação do estudante em aproveitar todas as oportunidades oferecidas. Cabe às instituições de ensino, em parceria com os docentes, criar um ambiente propício para o

aprendizado, estimular a interação e oferecer suporte pedagógico adequado para garantir uma experiência de qualidade na modalidade EaD. Portanto, a fala de Isabela evidencia que a modalidade EaD pode oferecer uma formação de qualidade, desde que haja um comprometimento por parte dos estudantes em buscar conhecimento, se atualizar e aproveitar as diversas possibilidades disponíveis. A responsabilidade pela própria formação está nas mãos dos alunos, independentemente da modalidade de ensino escolhida.

No entanto, como vimos anteriormente, a maioria dos respondentes mostra que vivenciaram cursos que recorreram a pouca interação social entre estudantes, o que pode indicar uma abordagem mais individualista e não necessariamente personalizada no processo de ensino-aprendizagem. Associando a isso o efeito de atratividade da mensalidade, como apontado por muitos, pode ocorrer de estarem submetidos a um curso EaD sem uma experiência de estudo densa, com tendência a uma prática de cumprimento de tarefas e pouca reflexividade sobre a formação vivenciada.

A fala de Karla apresenta uma perspectiva diferente da de Isabela em relação à qualidade da formação na modalidade EaD. Segundo Karla, a interação com o professor e com os colegas de sala de aula é essencial para a construção do conhecimento de forma profunda. Ela enfatiza que o ensino presencial oferece mais elementos e possibilita uma mediação mais efetiva, o que considera fundamental para uma educação de qualidade.

O ensino presencial, ele tem muito mais coisa, né? Por mais que existe esforço e dedicação e fala da construção da autonomia de quem está estudando, a mediação de um professor e dos colegas da sala de aula é essencial e é algo que o ensino à distância não proporciona, assim, de jeito nenhum. Eu acredito que não dá para ter qualidade da educação à distância, por mais que tenha um esforço. Eu já fiz outros cursos online também, de especialização, eu tenho feito um agora também, de psicopedagogia, mas é mais uma formalidade para ter o diploma do que um de aprendizagem profunda. Pelo menos eu acredito nisso. (Karla)

Nesse sentido, Karla destaca a importância do papel do professor e da interação social na sala de aula como elementos enriquecedores do processo educativo. Acredita que o ensino presencial propicia uma troca de ideias e experiências mais rica, possibilitando um aprendizado mais aprofundado. Por outro lado, ela expressa ceticismo em relação à qualidade da educação a distância,

considerando-a mais uma formalidade para obtenção de um diploma do que uma oportunidade de aprendizagem profunda.

A fala de Fernanda destaca a principal diferença percebida por ela entre o ensino presencial e a modalidade EaD: as interações. No ambiente presencial, ela menciona a criação de vínculos diários, a possibilidade de fazer combinados, almoçar juntos e compartilhar experiências cotidianas com os colegas de turma. Essa interação pessoal é vista como um elemento enriquecedor e presente de forma constante no ensino presencial.

Presencialmente você cria vínculos, vínculos diários pelo qual você caminha junto, você faz combinados de apresentações, de almoçar juntos, né? Enfim, já na EaD você tem uma amizade distanciada, né? Então, não é algo tão presente. Às vezes, você não consegue nem ter [amizades]. Então, a primeira coisa que eu senti foi a questão da interação, mas quando eu me tornei representante de turma, uma das coisas que eu criei foi o grupo de WhatsApp, porque assim nós tivemos, então, uma interação que aí já é diferente do presencial, mas com pessoas de vários estados do Brasil, né? Então, nosso grupo, pessoas do Piauí, Sergipe, Minas Gerais, Rio de Janeiro, enfim, Brasília. Então, nós tínhamos essa diversidade, isso tem que ser citado, essa diversidade é incrível. Agora, outra questão que eu percebi é a interação com os professores também. Quando você está no presencial, você consegue tirar maiores dúvidas, você consegue pedir uma orientação, porque o professor, normalmente na faculdade, ele te orienta até para a sua vida profissional, né? No curso de Letras era assim, a professora falava, 'ó, está tendo um concurso do estado em 2018'. Então, o professor te convida para participar de uma pesquisa, você tem uma relação interessante. (Fernanda)

Essas observações de Fernanda ressaltam a importância das interações sociais no processo educativo. A construção de vínculos com colegas e professores é considerada uma parte fundamental da experiência acadêmica, proporcionando um ambiente de aprendizado mais colaborativo e estimulante.

Além das interações entre os estudantes, Marina e Karla ainda mencionam a diferença na interação com os professores. No ensino presencial, destacam a possibilidade de tirar dúvidas, pedir orientações e estabelecer uma relação próxima com os docentes, que muitas vezes vai além do conteúdo acadêmico e oferece orientações relacionadas à vida profissional. Essa relação mais próxima com os professores é vista como uma vantagem do ensino presencial, proporcionando uma interação mais completa e enriquecedora.

O presencial tem essa troca, essa coisa de você perguntar ao professor. A distância, você mandava uma pergunta no fórum, o professor respondia com 30, 40 dias depois. Você nem lembrava que você tinha feito aquela pergunta. Você já tinha sanado aquela dúvida. Eu tive dúvida em alguns conteúdos, e aí eu, demorou tanto para responder a pergunta, que eu fui lá pesquisar o que era, qual era a minha dúvida, tentar encontrar outros vídeos que respondessem. Aí, quando o professor respondia a dúvida, eu já nem tinha dúvida mais. E do presencial, você tem um desgaste físico, psicológico, de transporte, de trânsito, mas tinha essa troca, essa coisa do professor estar ali, você pergunta na hora, você troca com seus colegas, nossa, o que você entendeu? Vamos lá, eu entendi isso, você entendeu aquilo. O que a gente pode melhorar, o que para estudar sobre esse assunto? E na distância não tem isso. (Marina)

Então, eu acho que presencial, por mais que os textos pudessem ser ruins ou superficiais, a interação com os colegas, o fato de você problematizar alguma coisa, ou algum conhecimento que você já teve a oportunidade de ler em outro momento e socializar e escutar o outro, acho que só isso já melhoraria o curso. Por mais que o material não ajudasse. (Karla)

Através das percepções dos egressos, fica evidente a importância das interações presenciais na experiência acadêmica. Marina destaca que, apesar da comodidade da modalidade a distância, as trocas de conhecimento e o esclarecimento de dúvidas em tempo real são elementos essenciais que o ensino presencial proporciona. Assim, o ensino presencial, com a imediata interação com o professor e colegas, permite um aprendizado mais dinâmico e aprofundado. Da mesma forma, Karla ressalta que as interações com colegas e a possibilidade de problematizar o conhecimento proporcionam uma experiência enriquecedora. A troca de ideias e a socialização com outros estudantes contribuem para uma compreensão mais abrangente dos conteúdos, mesmo que os materiais utilizados não sejam ideais.

Essas análises reforçam a relevância do ambiente presencial como um estimulador de experiências enriquecedoras na formação acadêmica. A interação pessoal possibilita uma compreensão mais profunda dos conteúdos e uma construção coletiva do conhecimento. Além disso, o diálogo constante com professores e colegas estimula o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Embora o ambiente presencial seja propiciador de vínculos, isso não significa que a interação social na EaD não possa ser intencionalmente estimulada por meio de uma abordagem pedagógica sociointeracionista nas mediações virtuais, como

apontado por estudiosos da área como (MORAN; VALENTE, 2011). No entanto, os participantes desta pesquisa indicam experiências pouco exitosas nesses aspectos, como vimos anteriormente. Ausência de encontros síncronos e presenciais, e falta de discussões coletivas em fóruns virtuais são indicadores de pouca interação entre estudantes na construção de conhecimento em interação a distância.

De acordo com Gatti (2014, p. 37), a forma como a EaD é proposta no Brasil desfavorece as relações "como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso". Portanto, os licenciandos se tornam futuros docentes carentes de socialização. Além disso, a autora destaca a inquietação existente referente à modalidade a distância, pois, essa modalidade é oferecida de forma ainda mais precária em relação aos cursos presenciais, o que, ao invés de solucionar a crise nos processos de formação de professores, pode torná-los ainda mais frágeis.

Torna-se interessante destacar que, apesar das diferenças apresentadas pelos egressos em relação à modalidade de ensino, é importante ressaltar que, se tivessem a oportunidade de realizar a segunda licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, eles ainda assim optariam por realizá-la na modalidade a distância. De acordo com Ana:

Online dez vezes, porque eu estou muito cansada, a gente chega muito cansada do trabalho e na época que eu fazia, eu só estudava, porque eu fazia letras. No finalzinho que eu peguei para trabalhar, então, meu aproveitamento era muito maior, eu tinha muito mais cabeça para estudar, muito mais tempo, muito mais tempo para ler todos os livros, para me dedicar, para aprender mais... [mas, no presencial] eu teria que me deslocar do trabalho, pegar duas horas de ônibus, né? Olha, só de pensar no trânsito de Belo Horizonte, para chegar no lugar... prefiro online, com certeza. (Ana)

Essa fala de Ana evidencia que, para alguns egressos, a modalidade EaD oferece vantagens em termos de flexibilidade de horários e possibilidade de conciliar os estudos com outras atividades. A autonomia proporcionada pela modalidade a distância permite ao estudante gerenciar seu tempo de estudo de acordo com suas necessidades e disponibilidade, o que pode ser um aspecto atrativo para aqueles que possuem outros compromissos, como trabalho ou família.

Além disso, para os egressos, o curso EaD evita o desgaste físico de passar horas no trânsito, evita ter gastos financeiros com condução, alimentação fora de casa e também, são cursos mais acessíveis financeiramente do que os cursos presenciais.

E aí eu fiz a distância, por um lado foi bom, porque não teve deslocamento, o estresse de trânsito e tudo, por outro lado, eu achei que eu sou muito mais presencial, eu gosto de coisas mais assim, eu acho que eu aprendo mais, desenvolvo mais com o diálogo, sabe? (Marina)

Para realizar a Pedagogia presencialmente não teria nem de tempo, nem financeiro, [o presencial] é muito mais caro. (Lucas)

Vale ressaltar que a maioria dos egressos que cursaram a segunda licenciatura em Pedagogia vivenciou o período da pandemia da COVID-19, o que impactou diretamente na modalidade de ensino escolhida. Mesmo que houvesse instituições de ensino que oferecessem o curso de segunda licenciatura na modalidade presencial, aqueles que realizaram seus estudos entre março de 2020 e junho de 2021 tiveram que passar pelo Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia. De acordo com Isabela:

Foi exatamente porque foi mais pela situação mesmo. Eu acho que, assim, se não tivesse a pandemia, pode ser que eu teria optado pelo presencial. Mas devido à pandemia, foi o mais prático de fazer para eu poder ganhar tempo. E não ficar esperando as coisas normalizarem. (Isabela)

Nesse sentido, ela enfatiza que a situação da pandemia influenciou sua decisão de optar pela modalidade a distância, pois ela considerou mais prático e uma forma de ganhar tempo, em vez de esperar pela normalização das circunstâncias. Dessa forma, mesmo que a opção pelo ensino presencial estivesse disponível, a pandemia tornou impossível a vivência dessa modalidade.

Nesse contexto, a modalidade a distância se tornou uma opção viável e necessária para os estudantes, permitindo a continuidade dos estudos e a busca pelo conhecimento, mesmo em tempos desafiadores. Nesse sentido, se Isabela, ao ter iniciado seu curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia durante a Pandemia, mesmo que tivesse a opção de realizar o curso no presencial, a Pandemia teria impedido essa vivência no presencial.

Conforme destacado por Gatti (2019), a implementação da Educação a Distância no Brasil, na maioria das instituições, está distante de aproveitar plenamente todas as oportunidades formativas oferecidas por essa modalidade de ensino. A maneira como esses cursos foram historicamente oferecidos e expandidos, com monitoramento deficiente, utilização de polos com recursos limitados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, resulta em formações para a carreira docente que apresentam significativas lacunas e deficiências. (GATTI, 2019)

Ainda segundo autora, o crescimento da oferta de educação básica resultou de iniciativas empenhadas em expandir as redes escolares, visando à universalização do acesso. No entanto, esse aumento na demanda por educadores impactou negativamente a qualidade de suas formações. Foi adotada uma abordagem que priorizou cursos mais curtos e programas simplificados de formação docente, muitos dos quais foram oferecidos na modalidade a distância, frequentemente com regulamentação e monitoramento insuficientes. (GATTI, 2019)

É crucial ressaltar a necessidade premente de uma regulação mais rigorosa dos cursos a distância, especialmente aqueles voltados para a formação de professores. Essa regulação deve priorizar a qualidade da formação oferecida, assegurando que os cursos EaD sejam uma opção viável sem comprometer a qualidade da formação docente. Para tanto, é essencial que se estabeleçam padrões claros de qualidade, que envolvam desde a infraestrutura necessária até a preparação adequada dos tutores e a supervisão constante dos cursos. Dessa forma, poderemos usufruir plenamente dos benefícios da educação a distância, oferecendo oportunidades de formação que atendam às demandas da sociedade sem rebaixar o nível de preparação dos futuros educadores. A busca pela quantidade não deve ocorrer em detrimento da qualidade, e a regulamentação adequada é o caminho para garantir esse equilíbrio essencial na formação docente.

4.2.6. O estágio: Primeira Licenciatura e Segunda Licenciatura

Entre as principais diferenças encontradas pelos egressos participantes da entrevista, um dos pontos mais destacados estava relacionado ao Estágio

obrigatório vivenciado na primeira licenciatura na modalidade presencial e na segunda licenciatura, tendo uma vivência a distância.

No questionário, o estágio obrigatório foi percebido por 15,6% dos egressos como "excelente", por 34,4% dos egressos como "muito bom" e para 25% foi considerado "bom". O estágio obrigatório é um componente curricular, segundo as DCNs (2019), deverá possuir centralidade na prática, com foco em planejamento, regência e avaliação de aula. O estudante deverá ser orientado por professores ou coordenadores experientes no campo do estágio, e também é necessário o "engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório" (BRASIL, 2019).

Como explicitado no capítulo dois, no inciso 6º das DCNs de 2019, há um destaque para o estágio de cursos de licenciatura EaD: "Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial" (BRASIL, 2019). Já para a Segunda licenciatura, "200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II" (BRASIL, 2019).

Para os egressos entrevistados, a principal diferença entre o estágio curricular obrigatório realizado na primeira licenciatura para a segunda licenciatura em Pedagogia é a falta de interação com o professor e com os colegas durante a formação, o que se torna um ponto negativo em todo o processo de formação.

Com base nos relatos apresentados pelos egressos, as principais diferenças entre o estágio na modalidade presencial e na modalidade a distância são: orientação e suporte; interação e trocas de experiências; e as burocracias e processos de aprovação. Nesse sentido, no estágio na modalidade presencial, os estudantes desfrutaram de uma melhor orientação dos professores e orientadores de estágio, pois estavam fisicamente presentes nas escolas parceiras e podiam interagir diariamente com eles. Entretanto, na modalidade a distância, o suporte e a orientação foram considerados mais complicados, em que a comunicação ocorria por meio de chats e, em alguns casos, com vários mediadores, o que dificultava a interação e podia causar demoras na resolução de dúvidas.

Além disso, o estágio na modalidade presencial proporcionou uma maior interação e troca de experiências entre os estudantes, professores e colegas de escola. Essa interação presencial permitia discutir e problematizar conteúdos e práticas pedagógicas de forma mais imediata e enriquecedora. Já no estágio da modalidade a distância, essa interação foi relatada como menos presente e distanciada, com menos oportunidades para a troca de experiências e diálogos com colegas e professores.

Ademais, o estágio realizado na graduação na modalidade presencial envolveu um processo de acompanhamento mais próximo, com encontros regulares com o orientador de estágio para relatar e discutir as atividades realizadas. Por outro lado, no estágio da graduação realizado na EaD, os relatos indicam que houve menos discussão e questionamentos sobre as atividades desenvolvidas, resultando em um processo de aprovação mais simples e direto, com menos oportunidades para aprofundamento das práticas e reflexões. Como relatam os egressos:

Sim, era diferente. Porque dependia muito do professor. Tinha professor que tinha algumas propostas de intervenção para ser realizada na escola, ou a gente discutia antes e propunha na escola, outros estágios era só participar observando mesmo e depois trazer as discussões para sala de aula na universidade. No online, não tinha nada de interessante, nenhuma orientação. Era só entregar o papel da comprovação das horas. Que a direção carimbava e só. (Karla)

O estágio na IES quando fiz história, também fiz nesses níveis (Ensino Fundamental, Gestão), também foi 400 horas, só que a gente tinha encontro com o orientador de estágio. Então, uma vez por mês, pelo menos, eu tinha que sentar com o meu orientador, para passar o relatório das aulas, o que eu tinha assistido, eu tinha que desenvolver um projeto interdisciplinar na escola, envolver na disciplina de história, então, você só conseguia a aprovação no estágio depois que você desenvolver esse projeto. Na segunda licenciatura, a IES mandou um e-mail, deram a documentação que eu precisava preencher, uma carta de indicação, fui na escola, fiz. Após isso, você manda essa documentação por e-mail, eles assinam a documentação, você inicia e eles te mandam, também, um modelo de relatório do que eles querem receber. Você precisa só complementar. Por exemplo, no modelo já vem escrito qual o nome do aluno, qual o nome da escola e você vai complementando. Na fase 1, o que você observou na aula? Na fase 2, o que você entrevistou? Aí, eu escrevi esse relatório, enviei para o professor responsável e disse a ele que eu estava aberta, se precisasse fazer alguma mudança, algo necessário, ele falou que não, e me aprovou no estágio. E foi isso. Não teve muitos questionamentos, nem dúvida, nem discussões do que foi visto no estágio. Quando eu mandei o relatório, até achei que eles entrariam em contato para a gente discutir o que eu vi, o que foi aproveitado daquele estágio. Mas não, ele só aprovou o meu relatório mesmo, me mandou assinado e pronto. (Marina)

O presencial foi melhor orientado e menos burocrático também, porque a gente estava com os professores, tinha as escolas parceiras, dava tudo certo. O professor estava ali disponível, podia agendar com ele, estava tudo

certo, e como a gente estava ali todo dia, com a as dúvidas, era tranquilo. Agora, o online não. Já não dá, tinha que ficar mandando chat, às vezes manda no site... o mediador fala um trem, aí o outro responde de outro. Vários mediadores. Mas, no fim, deu certo, assim, foi chatinho. Eu diria que do curso inteiro, o que me deu estresse foi o estágio. (Ana)

Então, o estágio vivenciado por essas egressas foi visto como algo para cumprir as cargas horárias necessárias, em que não havia muitas possibilidades de discussão sobre a prática. Já Fernanda apresentou uma outra versão vivenciada nos estágios da Pedagogia, segundo a participante:

A minha instituição, é do Rio de Janeiro. E ela é uma instituição muito boa, ela não é qualquer instituição. Então, no período de estágio, nós tínhamos a possibilidade de fazermos estágios online. Os estágios tinham que ter parceria com a universidade lá do Rio de Janeiro. Desse modo, as escolas eram de Brasília, Rio de Janeiro, então era uma nova possibilidade também. Eu fiz estágio fora de Minas, morando em Minas, então isso é um diferencial. Mas nós tínhamos, trabalhos online. Mesmo eu sendo uma pessoa que eu me considero dedicada, em vários momentos o meu professor, ele mandava, 'olha, articule melhor esse aqui, faça isso'. Então, não era só entregar, isso que é o interessante lá. Ele lia de fato, e ele falava assim, 'isso tá dialogando, isso não tá legal, reescreva mais um pouco'. Então, para alguns colegas, isso era um desafio. Então, o estágio, além de você participar de algumas aulas online, os locais eram vinculados com a faculdade, você tinha relatório, como você fazia no presencial, você tinha que relacionar no seu relatório, as competências da BNCC e eu só fui aprender isso lá, eu não aprendi isso na UFMG. Eu aprendi na EaD, né, nessa faculdade. Então, nós tínhamos que seguir todos os critérios pra entregar a melhor versão possível, não era qualquer coisa que eles aceitavam. (Fernanda)

Tendo em vista que as diretrizes curriculares nacionais deixam claro que o estágio supervisionado obrigatório deve acontecer presencialmente em instituições escolares e/ou não escolares (BRASIL, 2019), a particularidade vivenciada por Fernanda, referente a realizar estágios em escolas parceiras da IES de forma remota, provavelmente ocorreu devido ao contexto da Pandemia da COVID-19, em que as IES, diante das circunstâncias excepcionais impostas pela pandemia, algumas instituições de ensino precisaram adaptar suas práticas pedagógicas, buscando alternativas para possibilitar a continuidade do estágio e a formação dos licenciandos.

Já Lucas relatou uma experiência muito parecida com sua experiência nas Ciências Sociais, tendo em vista que realizou a Pedagogia em IES Pública na

modalidade UAB, ou seja, mesmo sendo um curso online, houve discussões sobre o estágio e as leituras obrigatórias para o estágio nos fóruns juntamente com a tutora e os colegas, e nesses fóruns trocavam as experiências vivenciadas nos estágios.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, apesar das diferenças apontadas pelos egressos, o estágio obrigatório é um componente curricular essencial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Ele deve possuir centralidade na prática, com foco em planejamento, regência e avaliação de aula, e os estudantes devem ser orientados por professores experientes no campo do estágio. Além disso, o engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e acompanhamento das atividades de estágio é fundamental para uma formação de qualidade.

O estágio supervisionado é uma atividade de inserção na prática profissional, que desempenha um papel fundamental na formação docente, independentemente da modalidade de ensino, presencial ou a distância. Em ambas as modalidades, o estágio é uma atividade que deve ser realizada presencialmente nas escolas, a fim de proporcionar aos estudantes experiências práticas no âmbito de atuação docente.

O que diferencia o estágio supervisionado é a forma como ele é conduzido e acompanhado, tanto pelo professor da IES quanto pelos profissionais das escolas básicas. Um estágio bem orientado e supervisionado pode proporcionar aos estudantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na prática, refletir sobre suas experiências e desenvolver habilidades pedagógicas essenciais.

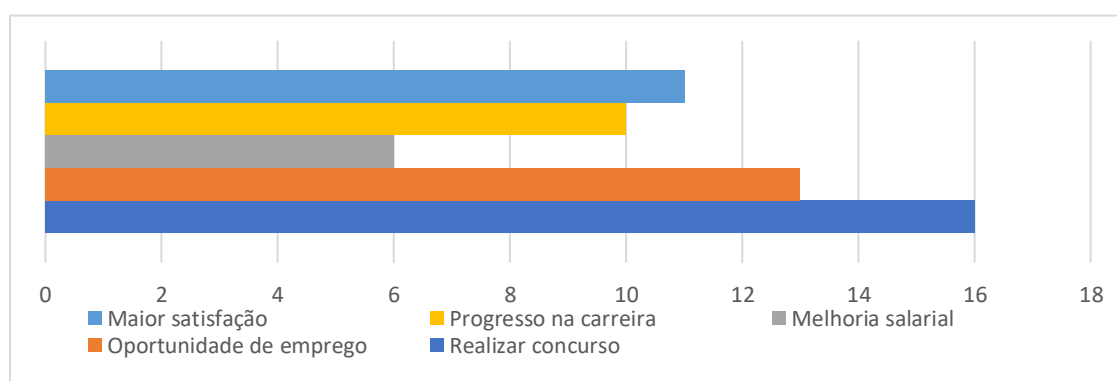
Portanto, é essencial que as instituições de ensino superior, em colaboração com as escolas de educação básica, promovam uma abordagem integrada e significativa para o estágio, independentemente da modalidade de ensino. Isso implica em um acompanhamento ativo, orientação adequada, reflexão crítica e integração das experiências de estágio com a teoria pedagógica, garantindo que essa etapa seja verdadeiramente enriquecedora para a formação docente.

4.2.7. Repercussões da Pedagogia na vida profissional e impressões sobre a profissão Pedagogo

Como observado, os motivos que levaram os egressos a escolherem o curso de Pedagogia como segunda licenciatura foram principalmente: a perspectiva de ampliar suas oportunidades profissionais, incluindo a participação em concursos públicos na área; o interesse em adquirir novos conhecimentos e habilidades; e a possibilidade de obter um novo diploma em um curto período de tempo.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia gerou repercussões significativas na vida dos egressos, proporcionando-lhes novas oportunidades de emprego decorrentes da nova formação alcançada. A obtenção do diploma de Pedagogia possibilitou-lhes a nomeação em concursos públicos, além de favorecer uma melhoria salarial em algumas situações. Além disso, a formação adquirida no curso de Pedagogia teve um impacto positivo na prática didática desses profissionais, enriquecendo suas habilidades pedagógicas e ampliando suas perspectivas no âmbito educacional.

Gráfico 6: Repercussões do curso de Segunda licenciatura em Pedagogia na vida profissional dos egressos



Fonte: Dados organizados pela autora.

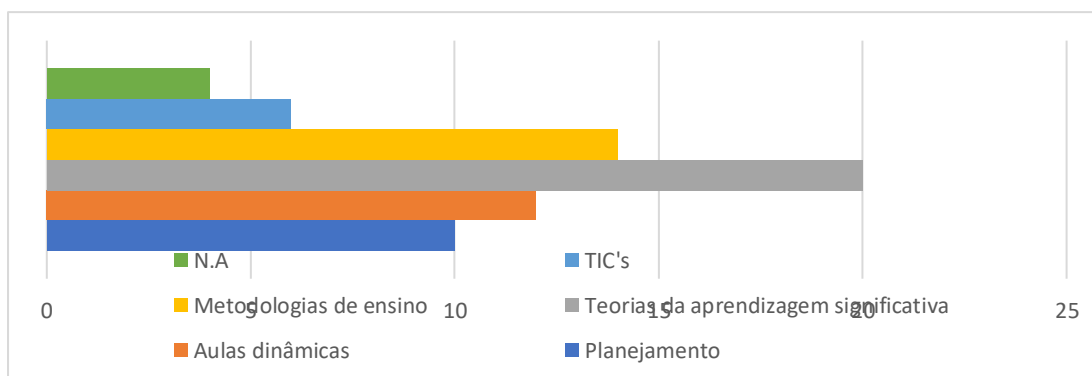
Ao analisar os resultados obtidos por meio do gráfico, percebemos que o curso de Pedagogia proporcionou na vida profissional dos participantes do questionário a realização de concursos em áreas específicas, mencionada por 50% dos respondentes; a oportunidade de emprego, relatada por 40,6% dos participantes; uma maior satisfação em atuar na área educacional, também mencionada por 40,6% dos egressos; o progresso na carreira, destacado por 31,25% dos respondentes; e a melhoria salarial, apontada por 18,75% dos participantes. Além desses fatores, um dos respondentes destacou que o curso de

Pedagogia proporcionou aprendizado específico para atuar com crianças na educação infantil.

No que diz respeito à prática pedagógica, no curso de segunda licenciatura em Pedagogia, 37,5% dos respondentes mencionaram que a formação proporcionou a capacidade de elaborar aulas mais dinâmicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem; 31,25% dos egressos relataram ter tido uma melhoria no planejamento de aulas, demonstrando o impacto positivo do curso em suas práticas pedagógicas. Outros 62,5% dos egressos destacaram que o curso proporcionou conhecimentos de teorias que tornam a aprendizagem mais significativa, evidenciando a relevância dos conteúdos e abordagens pedagógicas abordados na formação. Além disso, 43,75% dos participantes afirmaram ter aprendido diferentes metodologias de ensino, contribuindo para uma atuação mais qualificada e diversificada em sala de aula. É importante ressaltar que as duas questões anteriores permitiram que os participantes selecionassem mais de uma resposta, refletindo a multiplicidade de benefícios e impactos positivos que o curso de Pedagogia teve em suas vidas profissionais.

Outro ponto importante foi a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula, mencionada por 6 respondentes. Além disso, um dos participantes relatou ter se atualizado sobre a educação no Brasil. É importante destacar que alguns respondentes optaram por não responder à questão, como podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 7: Repercussão do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia na prática pedagógica dos egressos



Fonte: Dados elaborados pela autora.

Essa repercussão demonstra que o curso de Pedagogia, em relação às demais licenciaturas, possibilita uma formação mais ampla e generalista, como já havia sido exposto por Libâneo (2015). Nos cursos de pedagogia, o ensino do conhecimento pedagógico-didático predomina, muitas vezes sem uma articulação adequada com os conteúdos específicos das disciplinas. Por outro lado, as demais licenciaturas têm o propósito de formar professores especialistas em conteúdos específicos, com um foco mais voltado para os conhecimentos disciplinares do que para os conhecimentos didático-pedagógicos.

Como os egressos realizaram a primeira licenciatura mais conteudista, a segunda licenciatura em Pedagogia tornou-se uma oportunidade de complementar e enriquecer a formação dos egressos. Ao optar por realizar a segunda licenciatura em Pedagogia, esses profissionais tiveram a oportunidade de preencher as lacunas existentes em sua formação pedagógica e didática, ampliando seus horizontes como educadores. Tendo em vista que o curso de Pedagogia oferece uma visão mais abrangente da educação, abarcando não apenas os aspectos específicos das disciplinas, mas também as metodologias de ensino, a psicologia educacional, as políticas educacionais e outros elementos essenciais para uma atuação docente mais completa.

Essa perspectiva é reforçada nos depoimentos dos entrevistados, como já demonstrado anteriormente na caracterização dos egressos participantes da entrevista. Constatamos que uma das participantes não estava trabalhando diretamente com a educação, três atuavam na educação infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, uma estava aguardando a nomeação do concurso público, o qual ocorreu em fevereiro de 2023, e uma outra participante estava envolvida em processos de designação. Desse modo, entende-se que a Pedagogia possibilitou aos egressos oportunidades de inserção e ampliação no mercado de trabalho. Segundo Ana:

Eu acredito que graças à pedagogia ela me ajudou a estar no trabalho que eu estou hoje, porque eu mudei de área, não sou mais professora. Atualmente, não sei até quando isso vai, mas atualmente eu estou trabalhando no setor ambiental. (Ana)

Apesar de Ana não estar trabalhando diretamente na área da educação, em seu relato, ela deixa claro que ter o curso de Pedagogia proporcionou a ela maiores

oportunidades, inclusive dentro de seu atual emprego. A segunda licenciatura em Pedagogia abriu novas possibilidades para ela, uma vez que essa área é mais ampla na educação, permitindo uma melhor interação com a área socioambiental, conforme relatado pela egressa.

Para outras egressas, o curso de Pedagogia possibilitou a participação em concursos na área. Karla, por exemplo, destacou em seu relato que o curso de Pedagogia abriu portas para ela trabalhar como monitora em um Centro de Educação Psicossocial (CAPS) que atende pacientes de saúde mental. Essa oportunidade permitiu que ela realizasse o acompanhamento de crianças, participasse de reuniões nas escolas e prestasse auxílio em diversas atividades desenvolvidas no CAPS.

Além de atuar como monitora, Karla também desempenhou o papel de professora no Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola privada em Campinas/SP. Sua formação em Pedagogia possibilitou que ela se candidatasse e fosse aprovada em um concurso da prefeitura de Campinas/SP, onde atualmente atua como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. O curso de Pedagogia, portanto, desempenhou um papel fundamental na trajetória profissional de Karla, abrindo caminhos e proporcionando oportunidades diversas na área educacional.

Eu passei num concurso da Prefeitura de Campinas e é onde eu estou hoje, mas como professora. Eu já tinha trabalhado como monitora, agora eu estou como professora. (Karla)

Marina expressou sua satisfação com o curso de Pedagogia, apesar de ainda não ter atuado como professora na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais após obter o diploma. Ela destacou que o curso de Pedagogia proporcionou uma mudança positiva em sua trajetória profissional em comparação com sua primeira licenciatura em História.

Eu já consegui participar de alguns processos seletivos, mais processos seletivos do que quando eu tinha só formação em História. Então, assim, eu já consegui enviar currículo, participar de algumas entrevistas, eu agora mesmo estou esperando o resultado de uma entrevista que eu fiz, de um processo seletivo de uma escola particular aqui da minha cidade, que é próxima. Então, assim, ainda não trabalhei na área de Pedagogia, não atuei com a Pedagogia, mas me abriu mais portas, em vista do que eu antes

mandava o currículo de História e nem chamada para entrevista eu era.
(Marina)

Ao comparar os resultados obtidos após a conclusão dos cursos, Marina revelou que, com o diploma em Pedagogia, conseguiu participar de mais processos seletivos e entrevistas do que quando possuía apenas a formação em História. Isso demonstra que o curso de Pedagogia abriu novas oportunidades e possibilitou uma maior visibilidade no mercado de trabalho, aumentando suas chances de ser chamada para entrevistas e seleções em escolas e instituições educacionais. Além disso, para Marina, a formação em Pedagogia proporcionou-lhe um diferencial no mercado de trabalho, permitindo que ela explorasse novas oportunidades e ampliasse suas perspectivas de atuação na área educacional.

Fernanda compartilhou em sua entrevista que a segunda licenciatura em Pedagogia trouxe significativas mudanças em sua trajetória profissional. Além de ter a oportunidade de realizar e ser aprovada em concursos públicos, como o da Prefeitura de Belo Horizonte/MG e de outras cidades, o curso proporcionou uma nova abordagem em seu cursinho voltado para concursos.

Bom, primeiro, a questão da inserção do trabalho, você estuda sempre focando tanto no conhecimento acadêmico quanto na inserção profissional. Isso é uma das metas que a CAPES articula, por exemplo, conhecimento acadêmico e inserção. Se você não está tendo muita inserção, tem algo errado aí. Então, a Pedagogia, ela me possibilitou passar em concurso em Cabo Frio, eu fiquei aprovada melhor do que em letras. Então, eu estou aprovada em Cabo Frio - Rio de Janeiro, tanto em Letras quanto em Pedagogia. Posteriormente, eu fiz um concurso também no campo da Pedagogia para a Federal e fiquei aprovada. E atualmente aprovada, no concurso de Belo Horizonte, dentro das vagas, foram 15 vagas, eu fiquei em décimo lugar. E eu tentei também a questão da cota étnico-racial, eu fiquei em primeiro lugar, por conta do curso. Então, o curso de pedagogia possibilitou que eu já me início aulas de redação no curso. Meu curso agora, ele tem outra vertente, ele é totalmente diferente. Eu trabalho conhecimentos políticos pedagógicos, além de ser professora de língua portuguesa, trabalhar gramática e redação, o meu curso também oferece agora uma noção ampla da BNC, uma noção ampla da BNCC, da LDB e outras esferas também aí, que nós estudamos mais de forma íntegra, de forma mais específica, no curso de Pedagogia. (Fernanda)

Antes, seu cursinho se concentrava principalmente em Língua Portuguesa e Redação, mas agora, com a formação em Pedagogia, Fernanda ampliou a abordagem para incluir conhecimentos político-pedagógicos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

e as competências da Base Nacional de Concursos (BNC). Essa nova abordagem visa auxiliar outros docentes que buscam ingressar no serviço público na área educacional.

A trajetória profissional de Fernanda ilustra como a escolha da Pedagogia, além de garantir sua aprovação em concursos públicos, permitiu que ela diversificasse sua atuação no campo educacional, tornando-se uma facilitadora para outros profissionais que desejam seguir carreira no serviço público.

Lucas, assim como Karla e Fernanda, relata que o curso de Pedagogia foi fundamental para direcionar sua atuação profissional na área da educação, desempenhando o papel de professor no Ensino Fundamental anos iniciais.

A Pedagogia me proporcionou tudo da carreira que eu sigo hoje. Porque quando eu estava nas Ciências Sociais tinha intenção de ser professor, mas o principal foi a possibilidade de ter uma gama maior de possibilidades de trabalho e de trabalhar com as crianças menores que eu acabei discutindo descobrindo que era o que eu queria. Me proporcionou o concurso que eu entrei, porque depois que eu me formei eu ainda estava na prefeitura de campinas como cargo de Ensino Médio só que quando me formei pedagogia essa escola que me expôs a trabalho até hoje. Uma [escola da rede privada] TEMA, me chamou para ser professor lá e entrei em 2018 e estou até hoje. (Lucas)

A experiência de Lucas demonstra que a Pedagogia abriu novas oportunidades e proporcionou uma formação mais abrangente para atuar na área educacional. Por meio da formação em Pedagogia, ele pôde desenvolver habilidades essenciais para o trabalho com crianças nos primeiros anos de escolarização, contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Com base nos depoimentos, percebemos que a Pedagogia não só supre lacunas na formação pedagógica e didática de professores, mas também abre novas possibilidades de atuação e amplia o leque de oportunidades profissionais na área educacional.

Além do aumento do leque de oportunidades, o curso de Pedagogia proporcionou aos seus egressos uma melhora na didática e compreensão nas teorias da educação, possibilitando a eles uma mudança em sua postura como docente, independentemente da área em que estão atuando. Isso fez com que o entendimento sobre as abordagens pedagógicas e a didática auxiliasse na

promoção de uma educação inclusiva e integral com seus alunos. Marina destaca que:

Olha, o que melhorou, assim, que eu falo muito, que é notável, é o meu jeito de dar aula mudou. Hoje eu falo que eu sou uma pessoa que eu preocupo mais com a didática, com que metodologia de ensino que eu vou usar ali para explicar aquele assunto, como que o meu aluno, ele vai desenvolver, que ele vai entender aquele conteúdo, como ele vai desenvolver aquele conteúdo. Eu levo muito para as salas de aula jogos, brincadeira, isso tudo veio da formação pedagógica, em Pedagogia. (Marina)

A fala de Marina destaca uma mudança significativa em sua atuação como professora após realizar a segunda licenciatura em Pedagogia. Ela ressalta que sua forma de dar aula foi aprimorada, demonstrando um maior cuidado com a didática e metodologias de ensino. Além disso, ela destaca a importância de recursos lúdicos para tornar o ensino mais atrativo e envolvente para os alunos. Essa abordagem, que ela atribui à sua formação em Pedagogia, mostra como a Pedagogia contribuiu para ampliar suas habilidades no planejamento e desenvolvimento de atividades que tornam a aprendizagem mais significativa.

Isabela, professora de Artes Visuais e atuante na Educação Infantil, compartilha em sua experiência que o curso de Pedagogia abriu novas perspectivas em seu universo profissional. Através da Pedagogia, ela percebeu como a arte pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento integral do aluno. Essa percepção permitiu a Isabela associar os conhecimentos de Artes Visuais com as práticas pedagógicas, resultando em uma vivência mais enriquecedora para os estudantes com os quais ela trabalha.

E pra mim foi muito mágico, porque na educação infantil eu consigo explorar muito mais, muito mais experiências com as crianças. A escola que eu estou atualmente me proporciona isso. Então, assim, eu descobri que funciona, que eu consigo proporcionar experiências e vivências que vão agregar pra essas crianças no futuro, quando ela estiver na questão da coordenação motora fina, quando ela estiver escrevendo, ela já vai ter desenvolvido isso em outras áreas, com pincel, com rolinho, com diversos outros tipos de materiais até chegar no lápis. (Isabela)

Ao unir os saberes artísticos com as estratégias pedagógicas, ela enriquece suas aulas e potencializa o desenvolvimento criativo, emocional e cognitivo de seus alunos. Essa associação entre a Pedagogia e a Arte permite que Isabela explore novas abordagens metodológicas, envolvendo os estudantes de forma mais ativa e

participativa. Nesse sentido, para Isabela, a formação em Pedagogia ampliou sua atuação profissional, além de enriquecer suas práticas, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

O motivo predominante que levou esses egressos a escolherem a Pedagogia como segunda licenciatura estava relacionado à ampliação das possibilidades de atuação no campo da Educação. Conforme observado pelas repercussões mencionadas, podemos afirmar que, para a maioria dos egressos, esse objetivo foi alcançado de forma bem-sucedida.

Conforme estipulado na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, a formação complementar ou formação pedagógica é destinada a indivíduos que não possuem formação prévia em cursos de licenciatura. Por meio dessa formação complementar, é possibilitado o processo de habilitação para a obtenção do título de licenciado, capacitando esses profissionais para atuarem como docentes na Educação Básica. Entretanto, ao analisarmos os resultados desta pesquisa, emerge uma reflexão crítica sobre o curso de segunda licenciatura. Apesar de conferir um novo diploma e viabilizar a inserção profissional bem-sucedida, os achados indicam que esse tipo de curso se assemelha mais a uma formação complementar do que a uma licenciatura tradicional, principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica.

Contudo, diante desse cenário de busca individual e das transformações na formação docente, surge uma indagação relevante: como esses cursos, nomeados como "Segunda Licenciatura em Pedagogia", contribuem para o processo de profissionalização ou desprofissionalização da carreira docente? É necessário refletir sobre os impactos coletivos dessa superformação individual. A ênfase na busca por uma formação adicional, muitas vezes motivada por questões de empregabilidade e melhoria salarial, pode suscitar um cenário de desprofissionalização coletiva.

A desprofissionalização coletiva pode refletir em aspectos como a desvalorização da carreira docente, a precarização do trabalho, a perda de autonomia pedagógica e a adoção de práticas padronizadas e burocráticas que não se adequam às necessidades específicas dos alunos e do contexto educacional. Portanto, é fundamental que a formação em Pedagogia como segunda licenciatura

seja acompanhada por políticas educacionais que valorizem a carreira docente, incentivem a formação continuada, reconheçam a experiência profissional dos docentes e promovam condições adequadas de trabalho. Dessa forma, é possível equilibrar a busca individual pela profissionalização com a valorização coletiva da profissão docente, garantindo uma educação de qualidade e mais efetiva para todos os envolvidos no processo educacional.

Essas reflexões ganham ainda mais relevância ao considerarmos as percepções dos estudantes sobre a profissão do Pedagogo. Conforme relatado por eles, embora a área apresente boas oportunidades de emprego, a profissão é frequentemente desvalorizada, e dentro do campo docente, os pedagogos parecem enfrentar uma desvalorização ainda maior.

É que dentro do desvalorizado a gente tem que procurar o que dá as melhores condições de trabalho, né? Então, olhar as prefeituras aqui ao redor, são poucas as que pagam o que a gente recebe pela prefeitura de Campinas. Aqui na região tem umas duas, três prefeituras que pagam um salário um pouco melhor, mas o salário do professor no Brasil ele é muito desvalorizado, né? Se você for ver o tanto de estudo, a dedicação que você tem que ter, de preparação de aula, as condições de trabalho que você tá inserido, então é muito difícil. (Karla)

Para Karla, a desvalorização dos professores é um cenário que abrange todas as áreas no Brasil. Em seu contexto profissional como licenciada em Ciências Sociais, como mencionado anteriormente, ela observa que a busca por oportunidades de trabalho pode se tornar desgastante devido ao número escasso de vagas para docentes na área, o número pequeno de aulas por turma, entre outros aspectos. Então, no seu contexto, Karla percebe que a Pedagogia proporciona melhores condições de trabalho, principalmente no local em que ela atua, em que a faixa salarial é maior do que em outros municípios da região. No entanto, Karla reconhece que a desvalorização dos professores vai além dos baixos salários e se manifesta em outras questões. Ela destaca que essa desvalorização está presente em condições precárias de atuação, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e recursos para o desenvolvimento das atividades educacionais. Além disso, os altos níveis de trabalho e a carga-horária extraclasse também são fatores que contribuem para a desvalorização da profissão docente. O depoimento de Marina faz uma comparação entre a sua primeira licenciatura – História – e a Pedagogia. Segundo a egressa,

Como profissional na área de história, eu acho o salário muito mais valorizado, sabe? Em questão de valorização profissional, eu tenho essa tristeza em relação à pedagogia, porque quando eu participo de processos seletivos em relação à história e à pedagogia, eu vejo que na pedagogia a gente é tratado de diferentes, sabe? É diferente quando eu vou para um processo seletivo de histórias, as pessoas dizem: 'ah, ela é historiadora', o salário é um pouco maior, a carga horária é menor. E aí você vai para uma pedagogia, são 30 horas para você ganhar o básico do básico, sabe? 2.165 reais, que não é um salário atrativo. (Marina)

Nesse contexto, Marina expõe sua percepção de que a Pedagogia é, de fato, a licenciatura mais desvalorizada no campo educacional. Ela destaca que, em comparação com as licenciaturas específicas, os profissionais formados em Pedagogia enfrentam uma realidade de menor valorização salarial e maior carga-horária de trabalho. Essa disparidade também é refletida no tratamento da população em relação aos diferentes tipos de formação, sendo a formação em Pedagogia muitas vezes menos prestigiada em comparação com as licenciaturas específicas. Por outro lado, Isabela destaca a boa empregabilidade na área da Pedagogia, quando comparada as licenciaturas específicas:

Assim, na área de pedagogia tem muito mais vagas do que nas áreas específicas, né? Então, eu acho que tem empregabilidade boa. O Brasil, no geral, não temos uma valorização muito boa dos professores. Mas, não que a gente trabalhe por amor, só por amor, claro, mas a gente tem que buscar também melhorias e valorização no nosso cotidiano, seja na escola que a gente trabalha, buscar formas de valorizar nosso trabalho e também ter essa recompensa. (Isabela)

No mesmo contexto, ao compartilhar sua percepção sobre a docência no Brasil, a participante ressalta, assim como Marina e Karla, a desvalorização enfrentada pelos professores. Ela chama a atenção para o estigma da profissão docente ser vista como uma vocação, o que pode levar à ideia equivocada de que os professores trabalham apenas por amor à profissão. Essa concepção, por vezes romantizada, desconsidera as reais necessidades de valorização e reconhecimento que os profissionais da educação merecem. Ao mencionar que "não que a gente trabalhe por amor, só por amor", a participante destaca a importância de buscar melhorias e valorização no cotidiano da profissão, evidenciando que o amor pela docência não elimina a necessidade de condições adequadas de trabalho, salários justos e reconhecimento pelo esforço e dedicação à educação.

Apesar das narrativas que destacam a desvalorização da profissão docente, Lucas concorda, porém ele vislumbra um cenário ideal em que o curso de Pedagogia deveria ser a base para a formação em qualquer outra licenciatura específica. Em suas palavras:

Agora, eu acho que deveria ser uma formação de base. E a partir dessa formação de base, você ir para a sua ciência específica, para a didática da sua ciência específica e para a discussão sobre isso, porque eu me sinto muito, muito mais preparado para lidar com o que eu fiz na sala de aula depois da formação em Pedagogia. (Lucas)

A perspectiva de Lucas destaca a importância de uma formação pedagógica sólida como alicerce para a carreira docente. Ele defende que o curso de Pedagogia oferece um conjunto de habilidades e conhecimentos fundamentais para atuar em sala de aula, independentemente da área de especialização. A formação pedagógica é vista como uma base essencial, que deve ser enriquecida com os conhecimentos específicos de cada disciplina, bem como suas respectivas didáticas.

Nesse sentido, a partir da análise das repercussões da formação em Pedagogia na vida dos egressos, torna-se evidente que esse curso desempenha um papel fundamental na capacitação e desenvolvimento profissional dos futuros educadores. A formação em Pedagogia proporcionou aos egressos a oportunidade de ampliar suas possibilidades de atuação no campo da educação, o que se reflete em conquistas como participação em concursos públicos, nomeações, melhoria salarial e avanço na carreira docente. Além disso, o curso possibilitou aos educadores aprimorarem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo uma abordagem mais dinâmica e inovadora em sala de aula, incorporando novas metodologias e o uso de tecnologias educacionais.

No entanto, apesar dos impactos positivos, é importante reconhecer a desvalorização existente na profissão. A falta de reconhecimento e prestígio atribuídos aos pedagogos reflete-se em salários inadequados, condições de trabalho desfavoráveis e poucas oportunidades de crescimento profissional. A desvalorização da profissão docente é uma questão que permeia a realidade educacional brasileira, afetando não apenas os pedagogos, mas também outros profissionais da área da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se registrar o desenvolvimento de uma pesquisa que teve como objetivo central analisar as razões que levam egressos, já licenciados, a optarem por realizar uma segunda licenciatura no curso de Pedagogia e investigar as repercussões dessa escolha em suas trajetórias profissionais. A busca por compreender esses aspectos é fundamental para justificar a crescente procura entre os professores por uma segunda formação e para verificar se essa nova qualificação proporciona efeitos positivos em suas carreiras.

Buscou-se, portanto, responder a questionamentos referentes aos cursos de Segunda licenciatura em Pedagogia e seus egressos. Entre os principais questionamentos, procurou-se compreender quais são as especificidades que regem os cursos de Segunda licenciatura em Pedagogia, quem são os egressos e por que escolhem a segunda licenciatura em Pedagogia a distância, bem como quais as repercussões da formação em Pedagogia na vida profissional dos egressos.

Nesse sentido, vale ressaltar que, embora os cursos de Segunda Licenciatura estejam normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em CNE/CP n.º 2/2019 e se destinem a profissionais já licenciados em outras áreas que buscam uma segunda formação na área educacional, a carga horária mínima estabelecida, de 760 horas, pode ser considerada insuficiente para uma formação abrangente e aprofundada do pedagogo. A complexidade e amplitude das competências necessárias para atuar no campo educacional exigem um investimento mais substancial em tempo e conteúdo, a fim de garantir uma preparação sólida e efetiva dos profissionais que escolhem esse caminho. Portanto, a adequação da carga horária merece uma reflexão crítica, considerando a amplitude e complexidade do papel do pedagogo na sociedade contemporânea.

Uma característica relevante desse curso é a matriz curricular fechada, que não permite alterações por parte dos estudantes durante sua realização, configurando-o como um curso independente e com características próprias. Nesse sentido, é relevante destacar que os cursos de Segunda Licenciatura, ao não estabelecerem diálogos com a primeira licenciatura dos egressos, podem tornar a formação mais frágil. A falta de flexibilidade na matriz curricular pode não aproveitar eficazmente as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, que poderiam ser integrados

de forma mais produtiva em um currículo mais adaptável. Essa rigidez pode limitar a personalização da formação, prejudicando a capacidade dos alunos de explorar conexões entre suas diferentes licenciaturas e comprometendo a integralidade e a profundidade do aprendizado.

Essa abordagem curricular enfatiza disciplinas de cunho didático e pedagógico, proporcionando aos alunos uma formação mais generalista, similar à encontrada em cursos de "primeira licenciatura" em Pedagogia. Outro aspecto destacado pela pesquisa é que o curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia é predominantemente oferecido por Instituições de Ensino Superior privadas, com foco em Faculdades isoladas na modalidade a distância. Nesse sentido, é essencial repensar a abordagem desses cursos, buscando uma maior interação com a formação anterior dos alunos, a fim de promover uma formação mais sólida e abrangente. Isso contribuirá para melhor preparar os profissionais da educação, considerando a diversidade de experiências e conhecimentos que trazem consigo para a segunda licenciatura.

As pesquisas com egressos enfrentam a dificuldade de entrar em contato com os ex-alunos, e para esta dissertação não foi diferente. Para alcançar a população de egressos, foram utilizadas várias estratégias, incluindo o contato com tutores e coordenadores do curso de Pedagogia em instituições que oferecem a segunda licenciatura em Pedagogia. Além disso, foram exploradas as redes sociais, como *Instagram*, *LinkedIn* e *Facebook*, como meios de divulgação do questionário *online*.

Para a caracterização dos egressos, foi empregado um questionário eletrônico dividido em três partes distintas. A primeira parte tinha o objetivo de identificar e coletar informações sociodemográficas dos egressos. A segunda parte visava conhecer a área de atuação e a trajetória profissional dos participantes. Já a terceira parte do questionário tinha como propósito investigar a trajetória de formação dos egressos. Na pesquisa, foram obtidos 31 participantes por meio do questionário aplicado. Além disso, a coleta de dados também incluiu entrevistas semiestruturadas com 6 entrevistados. Essas entrevistas complementaram as informações obtidas por meio do questionário, permitindo uma análise mais aprofundada dos dados e enriquecendo a compreensão dos resultados.

Foram destacados pela pesquisa, aspectos sociodemográficos relevantes dos egressos que cursaram a segunda licenciatura em Pedagogia, demonstrando quem são esses egressos. Nesse sentido, a maioria do público é composta por mulheres, representando 75% dos participantes, enquanto os homens correspondem a 25%. A maioria dos egressos é de origem étnica branca. Quanto ao estado civil, a maioria é casada, com a faixa etária predominante dos egressos de segunda licenciatura em Pedagogia com 40,6% dos participantes situados na faixa de 30 a 39 anos.

Esses resultados divergem dos encontrados em pesquisas anteriores com egressos de Pedagogia, isso se justifica, tendo em vista, que a presente pesquisa foi realizada com egressos de segunda licenciatura em Pedagogia, ou seja, todos os participantes já possuíam uma licenciatura. Outro dado importante obtido na pesquisa é referente à formação dos pais dos egressos. Verificou-se que 34,4% dos pais possuem Ensino Fundamental incompleto. Em contraste, 34,4% das mães possuem Ensino Médio completo. Esses resultados estão em consonância com outras pesquisas realizadas com egressos de Pedagogia no Brasil.

As respostas coletadas na segunda parte do questionário, que abordou a atuação e trajetória dos egressos, revelaram informações importantes sobre a formação e o perfil desses profissionais. A maior parte dos egressos são provenientes de escolas públicas, cursaram a primeira licenciatura em IES privadas na modalidade presencial. Grande parte dos egressos possuem pós-graduação, sendo, especialização ou mestrado. Além disso, a grande maioria encontra-se empregados na área da educação, na área da primeira ou segunda licenciatura. Mas apesar disso, em média, 25% dos egressos não estão trabalhando na área educacional, demonstrando insatisfação com a profissão ou dificuldade na inserção profissional.

A análise das percepções dos egressos em relação à segunda licenciatura em Pedagogia revelou a atração que esse programa de estudos exerce sobre os profissionais da área. Diversos motivos foram apontados como influentes na decisão de cursar essa segunda licenciatura, com destaque para a possibilidade de progressão na carreira e o desejo de adquirir novos conhecimentos. No entanto, uma análise mais aprofundada das entrevistas realizadas permitiu identificar que o

fator preponderante que impulsionou os egressos a escolher essa segunda licenciatura foi a ampliação das oportunidades de trabalho no campo educacional.

A licenciatura em Pedagogia é percebida como um caminho para maior empregabilidade, oferecendo não apenas mais oportunidades de trabalho, mas também uma carga horária mais atrativa em comparação com licenciaturas de áreas específicas. Os profissionais formados para disciplinas específicas, muitas vezes precisam trabalhar em diversas escolas, visando complementar sua carga horária e, assim, garantir uma base financeira mais sólida. Essa realidade contrasta com a situação dos docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, que tendem a ter uma carga horária mais estável e menos necessidade de buscar múltiplas instituições para complementação de jornada. Portanto, a segunda licenciatura em Pedagogia se apresenta como uma escolha estratégica para profissionais que buscam ampliar suas perspectivas de emprego e construir uma carreira sólida no campo da educação. Ela não apenas permite a aquisição de novos conhecimentos, mas também abre portas para um mercado de trabalho mais dinâmico e repleto de oportunidades.

Ao analisarmos a historicidade da formação do Pedagogo no contexto brasileiro e os processos de profissionalização docente propostos por Nóvoa (1999), é inevitável questionar a realidade subjacente aos cursos de Segunda Licenciatura em Pedagogia. Essa reflexão nos leva a considerar outros aspectos relevantes. A docência, em muitos casos, não é vista como uma carreira de prestígio e é classificada por alguns autores como uma semiprofissão. Diante desse cenário, é intrigante observar que professores que já possuem uma licenciatura optem por retornar às salas de aula como estudantes, buscando obter uma segunda licenciatura. Essa decisão é frequentemente motivada pela busca por melhores condições de trabalho.

Nesse sentido, a Pedagogia oferece uma série de vantagens em relação às perspectivas de emprego. A obtenção da licenciatura em Pedagogia possibilita a participação em concursos na área, principalmente devido ao aumento do número de vagas em concursos públicos e também em escolas da rede privada. Além disso, a diversidade de ocupações disponíveis para o profissional de Pedagogia se mostra bastante atrativa, abrindo caminhos para atuação em gestão educacional,

atendimento especializado, espaços escolares e não escolares, indo além da limitação à docência.

A combinação do curso de segunda licenciatura com a oferta na modalidade EaD pode contribuir para o cenário de desprofissionalização da profissão docente de várias maneiras. A EaD, embora ofereça flexibilidade e acessibilidade para que os profissionais continuem trabalhando enquanto buscam uma segunda licenciatura, muitas vezes, carece do suporte presencial necessário para uma formação de qualidade. A falta de interação, supervisão rigorosa e experiências práticas no ambiente de ensino presencial pode resultar em lacunas na preparação desses profissionais. Além disso, a EaD muitas vezes prioriza a quantidade sobre a qualidade, com turmas maiores e menos interação entre alunos e instrutores. Isso pode levar a uma formação menos abrangente e aprofundada, enfraquecendo ainda mais a profissionalização do professor, que já enfrenta desafios relacionados à desvalorização e à precarização das condições de trabalho na Educação Básica. Portanto, é essencial considerar como a modalidade EaD, quando combinada com a segunda licenciatura, pode contribuir para a desprofissionalização e buscar formas de mitigar esses impactos por meio de abordagens pedagógicas mais robustas e maior regulamentação e supervisão dos cursos oferecidos nesse formato.

Além disso, a Pedagogia se apresenta como uma opção que permite aos profissionais permanecerem em uma mesma escola, atuando em pelo menos um turno completo. Contudo, é importante notar que a remuneração nessa área costuma ser mais baixa do que a que recebiam em suas primeiras licenciaturas. Essa escolha dos professores por uma segunda licenciatura, muitas vezes em Pedagogia, levanta questionamentos sobre as condições de valorização e reconhecimento do trabalho docente. É um indício de que, apesar da importância da educação e da atuação do professor na sociedade, ainda enfrentamos desafios em garantir condições mais atrativas e dignas para esses profissionais.

O processo de profissionalização, como proposto por Nóvoa (1999), busca conferir ao docente um status de profissional com competências técnicas, éticas e pedagógicas bem desenvolvidas. No entanto, a busca excessiva por formações pode acabar se tornando um ciclo vicioso que impacta negativamente a valorização e o reconhecimento da carreira docente.

Em alguns casos, a superformação pode ser motivada por uma busca incessante por melhores condições de trabalho, perspectivas de ascensão na carreira ou até mesmo por uma tentativa de preencher lacunas na formação inicial. Essa busca por qualificações adicionais pode até ser vista como uma estratégia válida para enfrentar os desafios da profissão, especialmente em um contexto educacional em constante transformação.

Porém, quando a superformação se torna um ciclo vicioso, pode gerar a percepção de que o docente nunca está suficientemente preparado, o que pode minar sua autoestima e confiança profissional. Isso pode levar a uma desvalorização do trabalho docente, pois cria a ideia de que o profissional precisa sempre se provar através de mais e mais formações, ao invés de ser valorizado por sua experiência e dedicação. Ou seja, ao invés de ser uma formação que profissionaliza a profissão, passa a ser uma superformação que promove a desprofissionalização da profissão docente.

Diante dessas considerações, evidencia-se a necessidade premente de estabelecer um processo de supervisão da oferta e correspondente qualidade dos cursos de segunda licenciatura no cenário educacional brasileiro. Essa é uma medida importante para evitar a descaracterização da formação inicial de professores da educação básica, principalmente, a formação em licenciatura em pedagogia.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Arthur Gehrke Martins; Inserção profissional e mobilidade social dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil. Dissertação (mestrado em Educação), Porto Alegre, 2020

AQUINO, Soraia Lourenço de. O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, 2011.

ARAÚJO, Regina Magda Bonifácio; NUNES, Célia Maria Fernandes; LUCINDO, Nilzilene Imaculada. Um estudo com egressos do curso de Pedagogia: avaliando a formação inicial. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-258, 2018.

ARAÚJO, Regina Magda Bonifácio; NUNES, Célia Maria Fernandes; LUCINDO, Nilzilene Imaculada. Ser pedagogo: A escolha profissional de egressos do curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 2, p. 396–413, 2019

ARAÚJO, Regina Magda Bonifácio; NUNES, Célia Maria Fernandes; LUCINDO, Nilzilene Imaculada. As vozes dos egressos de Pedagogia de uma IES pública Federal: entre as políticas e a formação de Pedagogos. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 16, n. 1. p. 4-18, jan./mar. 2019.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Santa Maria | v. 43 | n. 4 | p. 823-842 | out./dez. 2018

BAHIA. Norinês Panicacci. Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, Rua do Sacramento, 230, 09640-

BATISTA, Aline; LIMA, Adriana; LIMA, Aline. O perfil dos egressos do curso de Pedagogia do Campus IV-UFPB: caminhos e descaminhos da formação docente. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

BÓLIVAR, Antonio. El conocimiento de la enseñanza: explicar e comprender y transformar. In Mimesis, Bauru, v.25, n1, 2004

BRAGA, Cláudia Soares de Oliveira; SOARES, Eliana de Freitas; FELICETTI, Vera Lucia. Formação docente no Curso de Pedagogia :Reflexões sob a ótica dos egressos da UNIMONTE. Revista Práxis educacional, v.17, n.14, p.219-238, abr./jun.2021

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º1.190. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Art. 51**, 1939

BRASIL. Lei n.º 4.024 de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.540. 28 de novembro de 1968. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69. Fixa os mínimos de 7306 conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: Documenta. n.º 100. Abr. 1969

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009. Brasília, DF, 12 fev. 2009.

BRASIL. Resolução n.º 3 do dia 7 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da educação superior de 2019*. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da educação superior de 2021*. Brasília, DF, 2021.

BRAGA, Cláudia Soares de Oliveira; SOARES, Eliana de Freitas; FELICETTI, Vera Lúcia. Formação docente no curso de Pedagogia: Reflexões sob a ótica dos egressos da Unimontes. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 219-238, 2021.

BRAGA, Daniel Santos; INÁCIO, Márcia Helena; SALOMÉ, Nivalda Chaves dos Santos; BRÉSCIA, Amanda Tolomelli. Trajetórias de egressos de Pedagogia presencial, semipresencial e EaD: empregabilidade e atuação. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 125, 2022

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Egressos do curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação, Rio de Janeiro, v.30, n.114, p. 161-181, jan./mar. 2022

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) O magistério na política cultural. Canoas: Ulbra, 2006

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COSTA, Marco Antônio; COSTA, Maria de Fátima Barrozo. **Metodologia da Pesquisa: abordagens qualitativas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DosAutores, p. 110, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625. 2013.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas / José Albertino Carvalho Lordelo, Maria Virgínia Machado Dazzani (Organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, n.º 68, 1999

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Educação & Linguagem, Ano 10, n.º 15, p. 82-98, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas**. TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 203–218, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 000-000, jul./dez. 2013

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. FLORES, Maria José Batista Pinto. FERNANDES, Filipe Santos. **Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 531-556, 2021.

EVANS, Joel R.; MATHUR, Anil. The Value of Online Surveys. Internet Research, v. 15, n. 2, 2005, p. 195-219.

EDUCAUSE. 7 Things You Should Know About Facebook II. [Online], 2007. Disponível em http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7_025.pdf

FANFANI, Emilio Tenti. *La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú, la Argentina y Uruguay*, 1ª ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 5ª edição, Campinas: Editora Autores Associados, 2021

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação Século XXI, Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadetti Angelina. et al. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, Bernardetti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardetti Angelina. **Formação de Professores**: Condições e Problemas Atuais, *Revista Brasileira de Formação de Professores* – Vol. 1, n. 1, p.90-102, 2009

GATTI, Bernadetti Angelina. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, Bernardetti; NUNES, Maria Muniz Rossa. **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas, Fundação Carlos Chagas. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 29. 2009.

GATTI, Bernadetti Angelina. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, Bernardetti Angelina. *O curso de licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências*. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169. 2012

GATTI, Bernadetti Angelina. *A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*. *Revista USP*, n 100, p. 33-46, 2014

GATTI, Bernardetti Angelina. BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO. Brasília, 2019.

GIOLO, Jaime. *A EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha.V.; MOTA, Maria Renata Alonso.; ANADON, Simone B. **A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**, *Formação em Movimento* v.2, i.2, n.4, p. 360 - 379, jul./dez. 2020

GORMAN, J. W. An Opposing View of Online Surveying. Marketing News. April 24, 2000, p. 48.

HAAS, Celia Maria; RIBEIRO, Elisângela Fregonezi Diniz. "Ser pedagogo" para alunos egressos de um curso de pedagogia: dialogando com a prática formativa. Revista de Estudos Aplicados em Educação, Volume 1 - N.º 1 - jan-abr/2016

HIPÓLITO, José Antônio Monteiro. et al. Como Usar a Internet em Pesquisa. In: I Semead – Seminários em Administração Programa de Pós-Graduação em Administração, FEA-USP, São Paulo, 1996

LARINI, Dandara; LEVORATO, Thalita; SILVA, Ludhiana. A formação continuada dos egressos de Pedagogia na educação a distância e sua profissionalização EVENTOS EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica IX EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica, Maringá, Paraná, 2015

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR, Curitiba, 2001.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 104-125, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LITVIN, Stephen W.; KAR, Goh Hwai; E-surveying for tourism research: Legitimate tool or a researcher's fantasy? Journal of Travel Research, Boulder, v. 39, n. 3, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, Bauru, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. Editora Atlas S.A: São Paulo, 5ª Edição revista e ampliada, 2002.

MARTINS, Fernanda Maria Sousa; ANDRADE, Fernanda Silva; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. Percurso de egressos do curso de Pedagogia da UEPB/Campus I. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 195-200, 12 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-ABRASCO, 1992.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus editorial, não paginado, 2011

NÓVOA, António(org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 1999

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

NUNES, Francinete Alves. Relatos dos egressos dos cursos de Pedagogia da UEMA/ Campus Santa Inês: uma contribuição para a formação dos profissionais da educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. Caderno CRH, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. MOTRIZ - Volume 3, n.º 1, /1997

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIMENTA, Selma. Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FURASI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares**. Praxis educativa, vol. 15, e2015528, 2020

PITA, Tatiana de Jesus. Destino social de alguns egressos do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior privada com baixa avaliação no Ministério da Educação. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021.

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de Investigação em Ciências Sociais. (João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Trad.). 5ª ed. Lisboa, Portugal, editora: Gradiva, 2008.

RODRIGUES, Daniela Fernandes. Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de Pedagogia do PARFOR. Dissertação. LIMOEIRO DO NORTE – Ceará, 2017.

SARDINHA NETTO, Raul; RAMOS DE AZEVEDO, Maria Antonia. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, 3 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SCHEIN, Edgar Henry. Professional education. New York, McGraw-Hill, 1973. In. PÉREZ GÓMEZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo., MOTRIZ - Volume 3, n.º 1, 1997

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19 Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, vol. 8, núm. 4, 2020

SCHEIBE, Leda A formação pedagógica do professor licenciado - contexto histórico. perspectiva, Florianópolis, v.1, n.1, p. 31 - 45, ago./dez. 1983.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: O curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, ano XX, n.º 68, dezembro de 1999.

SILVA, Maria de Fátima da. Os usos sociais do diploma de pedagogia da UFPE: a situação ocupacional dos egressos de 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2017.

SILVA, Kelly. Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as. [Dissertação de Mestrado] UFJF, 2011.

SILVEIRA, Olívia. O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOARES, Ademilson de Sousa. Os egressos do curso de Pedagogia da UFMG e a atuação profissional na educação infantil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 142–164, 2017

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações. Piracicaba. n. 1, p. 81-97 .2013

SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. London: Basic Books, 1983 In. PÉREZ GÓMEZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987

VAILLANT, Denise. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente**: Políticas en Latinoamérica. Revista Educación, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores e egressos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 279-304, jul./ago. 2019

VIEIRA, Josimar de Aparecido. Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

VOSGERAU, Dilmeire. S. R.; ROMANOWSKI, Joana. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las Mujeres Llegaran a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

YINGER, Robert. Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. Teaching and Teacher Education, 2,3:263-282, 1986 In. PÉREZ GÓMEZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo., MOTRIZ - Volume 3, n.º 1, 1997

7. APÊNDICES

7.1. APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere a pesquisa “**Segunda Licenciatura: Repercussões na vida profissional docente**” do Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria José Batista Pinto Flores, cujo objetivo geral é analisar as razões da escolha do curso de Pedagogia por professores que cursaram uma segunda licenciatura e as repercussões desse curso em sua vida profissional. O estudo irá contribuir para a compreensão sobre quais as repercussões sobre a condição docente e o processo de profissionalização dos egressos do curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, e além do questionário, você poderá ser convidado a participar de uma entrevista semiestruturada em que a pesquisadora irá realizar perguntas que não foram possíveis realizar por meio do questionário. As entrevistas serão agendadas previamente com o participante da pesquisa.

Seu depoimento será totalmente confidencial, sendo mantido o anonimato no uso das informações recebidas. O material e os dados levantados serão utilizados no Relatório Final da Pesquisa/ Dissertação de Mestrado, cujos resultados constituirão objeto de produção de trabalhos para serem apresentados em eventos nacionais e

internacionais e publicados em periódicos, mas de modo a preservar o seu anonimato.

Ressaltamos, ainda, que o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, serão preservados. Uma vez concluída a coleta de dados, iremos fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro contido em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", os dados serão armazenados por um período de 5 anos (cinco anos).

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Se tratando dos riscos da pesquisa, pode acontecer de que você se sinta constrangido ou desconfortável ao responder alguma pergunta feita pela pesquisadora. Caso isso aconteça, você pode se recusar a respondê-la e poderá também pedir que seja retirada qualquer informação indesejada.

Como benefícios, é esperado que a sua participação contribua para o conhecimento sobre condição docente de professores que realizaram a segunda licenciatura, as possíveis causas e efeitos a pequeno e médio prazo sobre sua vida acadêmica e profissional, além disso a pesquisa deve contribuir para o avanço das pesquisas científicas referentes ao tema pesquisado.

Não haverá nenhuma despesa decorrente da participação nessa pesquisa e você não receberá remuneração por sua participação. Contudo, em casos de danos eventualmente produzidos pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, salientamos ainda, todo apoio em caso de gerar algum risco à integridade física, mental ou de qualquer outra natureza.

Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Caso persistam dúvidas sobre o estudo, ou em caso de denúncias e/ou sugestões o Comitê de Ética está disponível

para atender você no endereço: Avenida Presidente Antônio Carlos, n.º 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901, Unidade Administrativa II, 2º andar - sala: 2005; telefone: (031) 3409-4592; E-mail: coep@prpq.ufmg.br, horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Para contatar a pesquisadora da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagens pelo WhatsApp a qualquer momento. Nome, celular e e-mail do Pesquisador Responsável: Poliana Aparecida Gomes Dias, e-mail: polianagomes.bio@gmail.com, tel: (31)98438-0748.

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____ declaro estar informado (a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Segunda Licenciatura: Repercussões na vida profissional docente”**, conduzida por Poliana Aparecida Gomes Dias. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma via assinada deste Termo de Consentimento. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante: _____

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo (a) participante.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Poliana Aparecida Gomes Dia

7.2. APÊNDICE B - Roteiro do questionário

Mestranda: Poliana Aparecida Gomes Dias

Prezado(a) Egresso(a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada como "Segunda Licenciatura em Pedagogia: Repercussões na Vida Profissional Docente" a qual tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando sobre o Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia. A análise desses dados nos remeterá à compreensão das repercussões da segunda licenciatura em Pedagogia na vida profissional dos egressos do curso. Sua participação é muito importante para os resultados desta pesquisa. Em algumas das questões poderá ser assinalado mais de um item. As perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua área de atuação. Responda as questões com liberdade. Seu nome não será divulgado. Posteriormente, caso seja do seu interesse, poderemos entrevistá-lo. Desde já, agradecemos a colaboração.

Você concorda em participar dessa pesquisa?

() Sim. () Não.

Seção1. Identificação e dados sociodemográficos

1. **Nome:** _____

2. **E-mail:** _____

3. **WhatsApp:** _____

4. **Sexo:**

() Feminino () Masculino

5. **Idade:**

() Menos de 25. () 25 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () Mais de 50

6. **Estado civil:**

() Solteiro(a). () Casado(a). () Divorciado(a). () Viúvo(a).

7. **Cor/etnia:**

() Branco(a). () Pardo(a). () Negro(a). () Amarelo(a). () Indígena.

8. **Em qual sistema de ensino você estudou durante o Ensino Médio?**

() Público. () Privado. () Público e privado.

9. Qual o nível de escolaridade do seu pai:

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| () Analfabeto. | () Ensino Fundamental incompleto. |
| () Ensino Fundamental completo. | () Ensino Médio incompleto. |
| () Ensino Médio completo. | () Ensino Superior incompleto. |
| () Ensino Superior completo. | () Pós-graduação. |
| () Não sei informar. | |

10. Qual o nível de escolaridade da sua mãe:

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| () Analfabeto. | () Ensino Fundamental incompleto. |
| () Ensino Fundamental completo. | () Ensino Médio incompleto. |
| () Ensino Médio completo. | () Ensino Superior incompleto. |
| () Ensino Superior completo. | () Pós-graduação. |
| () Não sei informar. | |

Seção 2 – Atuação e trajetória profissional

11. Durante sua trajetória profissional, você atuou no âmbito educacional?

() Sim. () Não.

12. Se sim, em qual área? _____

13. Qual é a sua área de atuação profissional no momento?

- () Professor(a) na área da primeira licenciatura.
 () Professor(a) na área da segunda licenciatura (Pedagogia).
 () Técnico na área educacional.
 () Desempregado(a).
 () Outro: _____

14. Em qual(is) etapa(s) de ensino você já atuou/atua como docente?

- () Educação infantil.
 () Ensino Fundamental anos iniciais.
 () Ensino Fundamental anos finais.
 () Ensino Médio.
 () Educação superior.

15. Durante quanto tempo atuou/atua nas etapas destacadas? _____.

16. Você já atuou/atua como pedagogo(a)?

() Sim. () Não.

17. Se sim, onde?

() Espaços escolares. () Espaços não escolares. () Gestão.
 () Não se aplica. () Outro: _____

18. Se você está inserido na educação, qual é a rede de ensino que está atuando?

() Rede municipal de ensino. () Rede estadual de ensino.
 () Rede federal de ensino. () Rede privada de ensino.
 () Não se aplica.

19. A forma de contrato de trabalho é:

() Funcionário público. () Contrato temporário. () CLT.
 () Contrato por designação pelo Município ou Estado. () Não se aplica.

Seção 3. Trajetória de Formação

20. O nível de educação formal mais elevado que você já concluiu?

() Especialização (Lato Sensu). () Mestrado profissional.
 () Mestrado acadêmico. () Doutorado profissional.
 () Doutorado acadêmico. () Nenhuma das opções.

21. Qual foi o curso realizado em sua primeira licenciatura?

_____.

22. Qual foi o ano que você concluiu sua primeira licenciatura?

_____.

23. Em que tipo de instituição você concluiu sua primeira licenciatura?

() Pública. () Privada.

24. Em qual modalidade de ensino você realizou a sua primeira licenciatura? *

() Presencial. () A distância. () Semipresencial.

25. Sua opção por um curso de licenciatura deve-se:

() Ao desejo de ser educador.
 () À influência de familiares.
 () Ao mercado de trabalho
 () À realização profissional

- () À facilidade de acesso.
 () Outro, qual? _____

26. O curso de Pedagogia é a sua:

- () Primeira licenciatura.
 () Segunda licenciatura.
 () Outros. _____.

27. Por que escolheu o curso de Pedagogia para realizar como mais uma licenciatura?

- () Maiores oportunidades de emprego.
 () Participação de concursos em área específica.
 () Interesse em novos conhecimentos.
 () Insatisfação na licenciatura anterior.
 () Outro: _____.

28. O curso de Pedagogia proporcionou a você:

- () Realizar concurso para uma área específica.
 () Oportunidades de emprego na área.
 () Melhoria salarial.
 () Progresso na carreira.
 () Maior satisfação na atuação como docente.
 () Outro: _____.

29. O que o curso de Pedagogia proporcionou para sua prática pedagógica? *

- () Capacidade de realizar aulas mais dinâmicas.
 () Melhoria no planejamento de aulas.
 () Aprendizado sobre diferentes metodologias de ensino.
 () Conhecimento de teorias que tornam a aprendizagem mais significativa.
 () Aprendizado sobre a inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula.
 () Não se aplica.
 () Outro: _____.

30. Avalie os itens a seguir, referente à sua licenciatura em Pedagogia.

a) Matriz curricular:

- () Excelente. () Muito bom. () Bom. () Regular. () Ruim.

b) Estágio obrigatório.

- () Excelente. () Muito bom. () Bom. () Regular. () Ruim.

c) Formação em disciplinas da área pedagógica:

- () Excelente. () Muito bom. () Bom. () Regular. () Ruim.

d) Formação sobre gestão:

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

e) Metodologias de disciplinas específicas (ciências, geografia, história):

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

f) Relação Tutor/aluno:

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

g) Ambiente virtual de aprendizagem (AVA):

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

h) Fórum de discussão:

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

i) Avaliações:

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

j) Atividades presenciais:

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

k) Valor das mensalidades:

()Excelente. () Muito bom. ()Bom. ()Regular. ()Ruim.

O questionário é a primeira etapa da coleta de dados envolvida na pesquisa.

A próxima etapa é uma entrevista. Você gostaria de participar da entrevista?

() Sim. () Não.

Se sim: Em breve faremos o contato para a sua participação na entrevista. Não se esqueça de clicar em "enviar" para seu questionário ser computado. Agradecemos a sua participação.

Se não: Não se esqueça em clicar em "enviar" para seu questionário ser computado. Agradeço a sua participação.

7.3. APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada

Prezado(a) Egresso(a),

Muito obrigada por ter participado do questionário. A próxima etapa do estudo é uma entrevista. Essa entrevista tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando sobre o Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia. Serão realizadas algumas perguntas em relação a sua trajetória acadêmica, será conduzida como uma conversa. Com a sua participação e a posterior análise desses dados nos remeterá à compreensão das repercussões da segunda licenciatura em Pedagogia na vida profissional dos egressos do curso. Sua participação é muito importante para os resultados desta pesquisa. Responda as questões com liberdade. Seu nome não será divulgado, pois haverá uma codificação de cada estudante. Desde já, agradecemos a colaboração.

1. O que te levou a procurar uma segunda licenciatura? Por que que você mesmo atuando escolheu fazer a pedagogia como 2ª licenciatura?
2. Por que escolheu a Pedagogia como segunda licenciatura?
3. Como foi sua primeira licenciatura? (anos, carga de estudo, percepção sobre o curso).
4. Você faria vestibular para realizar uma segunda licenciatura com a carga horária de 3.200 horas? Por quê?
5. O que o curso de Pedagogia te proporcionou em relação a oportunidades de trabalho? ... e em relação a conhecimento?
6. A segunda licenciatura te proporcionou oportunidades de trabalho?
7. O que você tem a dizer sobre essa modalidade de curso em relação a qualidade de formação, avaliações, carga horária, etc.? (o curso te preparou para encarar o dia-a-dia na profissão)?
 - a) Qual a diferença que você vê entre o curso presencial e a distância?
 - b) Porque você escolheu fazer o curso à distância?
 - c) Você acha que o curso de segunda licenciatura fosse presencial, você teria condições de fazer? Seria melhor, pior? Por que?
 - d) Como foi o dia-a-dia dos seus estudos? O nível de exigência? Carga de trabalhos didáticos foram grandes?
 - e) Como foi realizar os estágios? Como fez os estágios? Como foi a orientação da IES.
 - f) Você se sente mais apto a atuar em qual área da pedagogia após a conclusão do curso? Por quê?

8. Você indicaria o curso de Pedagogia como segunda licenciatura para outros professores? Por quê?
9. O que você gostaria de dizer sobre o curso de Pedagogia a partir dessa formação que você teve? (pessoas que falam que tem preconceito com o curso de pedagogia, que é mais fácil, que tem muita oferta, então gostaria de ouvir de você.)
10. Gostaria de revisar a entrevista depois de transcrita?

Agradecimento.