



**CINTIA METZNER DE SOUSA**

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO: INSERÇÃO  
PROFISSIONAL E A CARREIRA DOCENTE EM FOCO**

ITAJAÍ (SC)

2019



UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ  
Vice-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Curso de Doutorado em Educação

**CINTIA METZNER DE SOUSA**

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO: INSERÇÃO  
PROFISSIONAL E A CARREIRA DOCENTE EM FOCO**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação – área de concentração: **Educação**. Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional. Grupo de Pesquisa: **Educação e Trabalho**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Raitz.

ITAJAÍ (SC)

2019

**CINTIA METZNER DE SOUSA**

Tese avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor(a) em Educação.

  
\_\_\_\_\_  
**DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA**  
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:

  
\_\_\_\_\_  
**DRA. TÂNIA REGINA RAITZ (UNIVALI)**  
PRESIDENTE E ORIENTADORA

  
\_\_\_\_\_  
**DRA. VERÔNICA GESSER (UNIVALI)**  
MEMBRO

  
\_\_\_\_\_  
**DR. GILBERTO FERREIRA DA SILVA (UNICASALLE)**  
MEMBRO EXTERNO

  
\_\_\_\_\_  
**DRA. MARCIA REGINA SELPA HEINZLE (FURB)**  
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 27 de setembro de 2019.

*Dedico esta tese à minha família, especialmente ao meu esposo, Neumar, e à minha mãe, Adélia, os maiores incentivadores! À memória do meu pai, Odivald, que, com certeza, estaria orgulhoso de mim!*

## AGRADECIMENTOS

A realização de uma atividade intelectual é solitária, no entanto, é permeada pela contribuição de várias pessoas. Assim, foram inúmeras as que estiveram presentes em diferentes formas e momentos nesse percurso. Desculpem se, por ventura, esqueci de algumas. Presto aqui os meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus, que abriu os caminhos, abençoando-me com tranquilidade, paciência e sabedoria.

À minha orientadora, Professora Dra. Tania Regina Raitz, fundamental para a realização deste trabalho, pela sabedoria compartilhada, pela sensibilidade e compreensão dos desafios e das dores que enfrentei no período do doutorado. Meu respeito, minha admiração e meu muito obrigada.

À professora Dra. Verônica Gesser, pelo apoio e incentivo na produção da tese e pelas oportunidades de trocas nos diversos encontros formativos e profissionais que a vida nos permitiu.

Ao Professor Dr. Gilberto Ferreira Da Silva, pela contribuição no exame de qualificação com os apontamentos essenciais para este trabalho

À professora Dra. Marcia Regina Selpa Heinzle, pela leitura atenta e contribuições para o fechamento da presente tese.

À Univali e à Gestão Superior, que impulsionou e apoiou meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos docentes do curso de Pedagogia da Univali, os quais se mostraram parceiros na luta diária de manutenção e na busca da qualidade para tornar o curso de Pedagogia referência na região.

Aos colegas da Escola de Educação da Univali, pelo auxílio, cuidado e atenção com o curso de Pedagogia e a mim durante o período do doutorado, especialmente a querida Leila, por suas palavras de incentivo e por sua doação ao curso para que tudo “*acabasse bem*”!

Aos acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia da Univali, pela oportunidade de trocas e aprendizagens no desafio de fazer o curso de Pedagogia cada dia melhor. Em especial, às quinze lindas flores que contribuíram na construção desta tese.

Ao carinho e apoio recebido dos colegas, acadêmicos e Coordenação do Curso de Pedagogia da Unifebe.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação que sempre me acolheram com respeito e cuidado.

Aos colegas e amigos do grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, pela partilha dos processos de definição da tese, dos objetivos e das metodologias.

Aos meus queridos amigos e familiares que torceram para a conquista dessa etapa e que suportaram minha ausência em muitos momentos.

À minha sogra Wilda (*in memoriam*), incentivadora no início do curso do doutorado e pelo exemplo de força, coragem e sabedoria.

Agradeço ao meu irmão Fábio e à minha cunhada Mara pela torcida, preocupação e apoio durante a realização do doutorado.

Agradeço ao meu filhotinho Lion, pelas festinhas na minha chegada em casa e nos passeios matinais revigorantes....

Agradeço aos meus pais, Odivald (*in memoriam*) e Adélia, pela vida, pelo amor, pelo cuidado, pelo colo carinhoso, pela luta para que eu pudesse estudar e não desistir dos meus sonhos! Orgulho-me de ser filha de vocês e por ter vocês dois na minha essência.

Ao meu amor, amigo, companheiro e marido Neumar! Agradecê-lo me faz dar significado à palavra Amor... Sempre presente em todos os momentos dessa trajetória. Presente nas traduções, nas leituras, nas marmitinhas, nos cuidados da nossa família e da minha saúde, na preocupação com minhas viagens, ausências, meu lazer e hobby. Quero agradecê-lo por respeitar os momentos de isolamento e da distância para a produção deste trabalho. Enfim, sem você, a vida não teria sentido!

Enfim, ao término dessa etapa de doutoramento, sou grata a todos os professores, amigos, colegas, gestores que fazem ou fizeram parte da minha formação e da minha carreira profissional!!!!

## RESUMO

O estudo apresentado nesta tese está vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, se insere na Linha de Pesquisa Práticas Docentes e Formação profissional, do Programa de Doutorado em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí. O objetivo geral foi relacionar o sentido da formação e do trabalho para o egresso do curso de Pedagogia com a inserção profissional e a carreira docente. A metodologia da pesquisa utilizou os princípios da pesquisa qualitativa e a constituição da análise e do desenho da tese apoiado nos construtos teóricos da teoria ecológica, do materialismo dialético e dos nexos existentes entre singular-particular-universal para a compreensão da realidade na sua totalidade histórico-social. A coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevista estruturada com 15 (quinze) egressos do curso de Pedagogia. Os objetivos específicos se direcionaram para: caracterizar o processo de inserção profissional dos pedagogos e conhecer as suas trajetórias profissionais; compreender os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos egressos em Pedagogia na articulação dos percursos acadêmicos e profissionais; identificar as competências de gestão pessoal e de carreira necessárias para a inserção e o desenvolvimento profissional; e identificar a imagem da carreira docente dos egressos do curso de Pedagogia. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a escolha e a inserção profissional estão diretamente conectadas e relacionados com os espaços formativos, o mercado de trabalho e as influências sociais. A escolha do curso ainda é motivada pelas condições econômicas dos jovens e a inserção profissional demonstrada como momento para se estabelecer na profissão. O sentido do trabalho é definido como uma dimensão principal na construção da identidade pessoal e social, demonstrando que o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade. Os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos egressos em Pedagogia demonstram um movimento de transitoriedade em que a identidade profissional é construída levando em consideração as diversas experiências que são agregadoras a tais percursos. As perspectivas do desenvolvimento profissional se direcionam para a permanência no trabalho docente da educação básica nas diferentes áreas de atuação do pedagogo e o sentido do trabalho vinculado à formação inicial, uma vez que, de acordo com os egressos um dos sentidos do trabalho está atrelado ao resultado do investimento na profissão.

**Palavras-chave:** Sentidos da Formação e Trabalho; Inserção Profissional; Carreira Docente.

## ABSTRACT

The study presented in this dissertation is in connection with the Education and Labor Research Group, part of the Teaching Practices and Vocational Training Research Line, in the Post-Graduation Program in Education, proposed by UNIVALI – University of *Vale do Itajaí*. The general purpose of the research was to make relations between the meaning of graduation and work for the graduates in Pedagogy and professional insertion and teaching career. The methodology used the principles of qualitative research and the constitution of analysis and the design of the thesis were based on the theoretical constructs of ecological theory, dialectical materialism and existent nexus among singular-particular-universal for the comprehension of the reality in its historical-social totality. The data collection was accomplished through structured interview made with 15 (fifteen) graduates in Pedagogy. The specific objectives aimed: characterize the professional insertion process of the educator and ascertain their professional journey; understand the meanings of graduation and the work assigned by Pedagogy graduates in the articulation of academic and professional paths; identify necessary personal and career management skills for the professional's employability and development; and identify the image of the Pedagogy course graduates teaching career. The results emphasized that the choice and professional insertion are directly connected and related to formative spaces, labor market, and social influences. The choice of the course is also motivated by economic conditions of the young ones and the professional insertion is demonstrated as a moment to take root in the profession. The meaning of the work is defined as a main dimension in the construction of personal and social identity, demonstrating that the work needs to have meaning for the professional itself, as for its peers and society. The meanings of training and work attributed by the Pedagogy graduates show a movement of transience in which the professional identity is constructed regarding the several professional aggregating experiences. The perspectives towards professional development are focused on continuing in basic education teaching work in the different pedagogy areas and the meaning of work linked to initial training, once, according to the graduates, one of the meanings of work is linked to the result of the investment in the profession.

**Keywords:** Meanings of Graduation and Work; Professional Insertion; Teaching Career.



## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1:	Conferências e Fóruns Mundiais sobre Educação (1990 a 2015).....	24
Figura 2:	Representação da tese: relações, inter-relações e conexões ...	37
Figura 3:	Composição do perfil, do curso e da formação dos acadêmicos concluintes do Enade/2014 .....	41
Figura 4:	Trabalho na Vida dos Egressos .....	65
Figura 5:	Sentido do trabalho e as características de um trabalho com sentido.....	79
Figura 6:	Profissão Docente: aspectos compensadores .....	86
Figura 7:	Satisfação com o trabalho docente .....	87
Figura 8:	Alegrias e dificuldades do Trabalho Docente.....	87
Figura 9:	Sentido da formação inicial e contribuição para a atividade atual.....	93
Figura 10:	Imagem do pedagogo no início do curso e na atualidade .....	100
Figura 11:	Carreira Profissional e Imagem do Pedagogo .....	101
Figura 12:	Inserção e Desenvolvimento profissional .....	105
Figura 13:	Preparação e perspectiva da carreira profissional .....	109

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Desempenho do curso de Pedagogia investigado – Enade/2014.....	40
Gráfico 2:	Distribuição da faixa etária dos participantes da pesquisa.....	45
Gráfico 3:	Campo de atuação profissional do egresso .....	46
Gráfico 4:	Razão da Escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Acadêmicos Concluintes Enade/ 2014.....	51
Gráfico 5:	Fatores da escolha do curso de Pedagogia pelos egressos ....	53
Gráfico 6:	Atividades laborais desenvolvidas durante o curso de graduação em Pedagogia na área da formação .....	56
Gráfico 7:	Inserção profissional com a conclusão do curso de Pedagogia	58
Gráfico 8:	Qualidade atribuída ao curso de Pedagogia .....	61
Gráfico 9:	Posição que o trabalho ocupa na vida do egresso.....	72
Gráfico 10:	Atividades e/ou disciplinas do curso que contribuem nas atividades profissionais.....	95
Gráfico 11:	Limitações no curso de Pedagogia .....	95

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1:	Relação dos participantes: pseudônimos, idade, campo de atuação profissional e vínculo empregatício.....	43
Quadro 2:	Síntese dos aportes teóricos na área do Sentido do Trabalho ...	76

## SIGLAS E ABREVIACÕES

Admissão em Caráter Temporário	ACT
Banco Interamericano de Desenvolvimento	BID
Banco Mundial	BM
Conferência Mundial de Educação para Todos	EPT
Ensino a distância	EaD
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes	Enade
Fundo das Nações Unidas para a Infância	UNICEF
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	FUNDEB
Instituição de Ensino Superior	IES
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBN
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	ODS
Organização das Nações Unidas para a Educação	UNESCO
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	PNUD
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Pibid

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO:</b> contexto, sujeitos, coleta, tratamento e análise das informações.....	23
1.1 Contexto da pesquisa: impacto das transformações societárias na educação brasileira e práticas pedagógicas .....	23
1.2 A normatização da formação inicial do licenciado em Pedagogia: legislação, campo, perfil e atuação profissional .....	27
1.3 Abordagem metodológica da pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise .....	30
1.4 Teoria ecológica e seu impacto no contexto, tempo e processo: os sujeitos da pesquisa, a sistematização e a análise das informações .....	33
1.5 Características do curso de Pedagogia e perfil dos sujeitos da pesquisa .....	38
<b>2 ESCOLHA E INSERÇÃO PROFISSIONAL:</b> os conceitos norteadores e as trajetórias dos egressos do curso de Pedagogia .....	48
<b>3 A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO:</b> os sentidos do trabalho e a caracterização do trabalho docente .....	64
3.1 Trabalho na constituição do sujeito .....	64
3.2 A diversidade dos sentidos do trabalho .....	73
3.3 O trabalho docente a partir da experiência dos egressos .....	82
<b>4 SENTIDOS DA FORMAÇÃO E A ARTICULAÇÃO COM A CARREIRA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EGRESSO DE PEDAGOGIA</b> .....	89
4.1 Os sentidos atribuídos à Formação Inicial .....	90
4.2 Imagem da carreira docente e a autoimagem dos egressos em Pedagogia .....	96
4.3 Carreira e desenvolvimento profissional .....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>APÊNDICES</b> .....	127

## INTRODUÇÃO

O estudo apresentado nesta tese está vinculado a linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional e ao grupo de pesquisa Educação e Trabalho, do Programa de Doutorado em Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Educação, da Universidade do Vale do Itajaí. Este Grupo desenvolve pesquisas com o objetivo de compreender os elementos e as materialidades que afetam o mundo do trabalho na constituição de novos modelos de formação profissional investigando os processos de educação profissional e identidade profissional no mundo contemporâneo.

Desta forma, no desenvolvimento da presente pesquisa, as questões estão articuladas às categorias Trabalho, Sentidos do Trabalho e da Formação, Escolha e Inserção Profissional, Trajetória Profissional e Carreira Docente dos Egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia. A opção por tais categorias tem como motivação a relação que se estabelece com minha história pessoal e profissional. Sou egressa do Curso de Pedagogia, professora da Educação Básica e Superior, coordenadora do Curso de Pedagogia e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. Por isso, a categoria Trabalho se configurou num fator importante na construção da minha identidade, até porque, por muitas vezes, tornou-se o centro e o foco da minha vida.

Há de se destacar que o estudo sobre os “Sentidos do Trabalho” remete, inicialmente, à minha história profissional, como também, aos sentidos atribuídos ao trabalho ao longo dos 28 (vinte e oito) anos de docência. Iniciei minha trajetória profissional com 17 (dezessete) anos após a conclusão do Ensino Médio (Habilitação no Magistério). A experiência do primeiro emprego e de minha inserção profissional no mercado de trabalho foi alcançada às vésperas da formatura do Ensino Médio.

Durante a formação do Ensino Médio-Magistério, refleti muito sobre o meu processo de inserção no mundo do trabalho, isso porque constituía a primeira experiência em ter de agir sozinha, sem o auxílio dos meus pais. Assim, no período em que cursei o Magistério, participei de uma entrevista para estágio não obrigatório, não tendo um bom desempenho, apesar do acompanhamento familiar até o local da entrevista.

A memória da primeira tentativa de inserção profissional permanece na lembrança. No processo de entrevista, fui questionada quanto aos procedimentos práticos da docência. A resposta esperada estava longe de ter sido construída em curso técnico com ênfase no bom professor e no uso de diferentes técnicas e recursos de ensino. Vale ressaltar 2 (dois) aspectos oriundos desta experiência: o primeiro se refere à finalidade do estágio e o segundo quanto à inserção profissional do jovem no mercado de trabalho. Ressalta-se que o principal objetivo dos estágios é a familiarização – ou iniciação – às atividades do curso no qual o estudante está inscrito e exercem função importante como meio de inserção profissional (RITNER, 1999, *apud*, ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012).

Para os autores Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), a inserção profissional é compreendida como um processo individual, coletivo, histórico e socialmente inscrito. Na minha experiência, o processo de inserção profissional representou uma ruptura das atividades realizadas no espaço escolar e nos cuidados familiares, além da construção de autonomia precoce para uma jovem de 17 (dezessete) anos no mercado de trabalho.

Desejo destacar que, paralelo à formação do Ensino Médio, vivenciei uma experiência significativa em grupo de jovens da Igreja Luterana em Blumenau. Além do trabalho religioso, a comunidade Luterana de Blumenau era mantenedora de uma Escola de Educação Infantil - Jardim de Infância. Com o final do Ensino Médio – Magistério - fui convidada pelos dirigentes da escola para trabalhar na Instituição. Neste sentido, a conquista do primeiro emprego ocorreu sem um processo de seleção, sem o acompanhamento e cuidado dos pais, mas sim pela experiência acumulada pelos trabalhos desenvolvidos no grupo de jovens e pelas relações estabelecidas na comunidade.

No início de 1990, comecei minha trajetória profissional como professora de Educação Infantil com 20 (vinte horas) semanais, na turma maternal. No mesmo período, iniciei a formação superior ingressando no Curso de Graduação em Serviço Social. Rocha e Gois (2010, p. 467) nos ajudam a explicar sobre esse período quando mencionam que “o processo de inserção profissional é visto como um momento que altera o modo de vida do sujeito, sua localização no mundo e sua relação com os outros”. O primeiro ano do Ensino Superior e a entrada no mercado de trabalho não tiveram um traço tranquilo na minha trajetória. Conhecer as rotinas do trabalho, desenvolver um bom planejamento, atender às

necessidades das crianças, aprender a conviver com os outros profissionais e vivenciar as rotinas da Instituição mostraram o quanto eu desconhecia a profissão e de quão frágil era minha formação técnica.

De acordo com Bardagi *et al.* (2006), é no período de inserção profissional que o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho. No primeiro ano de trabalho, as cobranças profissionais sinalizavam a exigência de um perfil de professor como artesão e/ou uma segunda mãe. Exigências estas não encontradas no meu perfil profissional. Não possuía habilidades manuais para realizar trabalhos de artesã e, apesar de gostar de crianças, não havia experimentado a vivência de ser mãe. A fragilidade revelada nesta situação apontou a necessidade de obtenção de conhecimento científico da profissão, impulsionando-me à troca do Curso Superior de Serviço Social para o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

No segundo semestre de 1990, solicitei a transferência para o curso de Pedagogia. Dessa vez, a escolha do curso superior não sofreu influências da família. Os desafios do trabalho e as disciplinas cursadas me fizeram compreender que o que realmente eu desejava era ser professora. A escolha profissional se apresenta como um desafio ao sujeito antes de ingressar na universidade, influenciado pelos fatores familiares e sociais. A escolha do curso de graduação também é impactada pela conjuntura econômica e política do período, pelas expectativas profissionais e pela aproximação com a prática profissional.

Conforme Bardagi, Lassance, Paradiso (2003), define-se a escolha profissional como o estabelecer o que fazer e no que se almeja por intermédio do trabalho. Considera-se que a escolha profissional envolve aspectos como mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização, requerendo novos significados e reavaliações. Para custear as despesas da formação superior, prestei concurso público à rede municipal de educação de Blumenau e, no início de 1991, assumi como docente da rede pública de ensino.

Mesmo formada no Magistério e cursando Licenciatura em Pedagogia, não consegui compreender totalmente a minha prática pedagógica. Porém, com o fim da faculdade e do curso de Pós-Graduação, nível de Especialização em Alfabetização, percebi que havia me apropriado dos processos pedagógicos da alfabetização e percebi que a comunidade escolar me reconhecia como profissional qualificada. Super, Savickas e Super (1996, *apud* BARDAGI *et al.*,



2006) indicam que a satisfação profissional resulta da percepção do indivíduo, que o trabalho é uma expressão do seu autoconceito. Assim, é possível, através do exercício profissional, expressar os valores, interesses e características da personalidade.

Posteriormente a este período de crescimento e amadurecimento profissional, fui convidada para atuar em projetos diferenciados na alfabetização, na gestão da escola e na Secretaria de Educação. Estas atribuições foram marcos na minha vida profissional, pois o exercício na profissão permitiu alçar novos voos e alcançar um novo sentido do que seja “trabalho” e de crescimento na construção *identitária*. Após uma década de exercício profissional, me senti habilitada para ingressar no Mestrado em Educação. Neste sentido, Dubar (2012) contribui para refletir que a identidade profissional se articula em dois eixos, um interno ao indivíduo e outro externo, entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage.

O entendimento de construção da identidade profissional, na concepção de Ostrovski, Sousa e Raitz (2017), passa pelo dispositivo de formação e do processo relacional das experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional. Isso requer a não separação das dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional possibilitam a construção de sua identidade.

No início de 2000, exatos 10 (dez) anos do começo de minha carreira profissional e formação, entrei para a Pós-Graduação no curso de Mestrado em Educação. Também nessa nova década iniciou-se a mudança no foco dos estudos de Alfabetização para Avaliação na Educação Básica. Esse período culminou com o fim do ciclo de docência na Educação Básica e o começo de um novo ciclo profissional, que foi a docência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia. Nos 12 (doze) primeiros anos de atuação na docência, como professora do curso de Graduação em Pedagogia, aprofundei minhas pesquisas na Avaliação e exerci a docência tendo em vista a alfabetização e avaliação, neste período como docente de disciplinas específicas e no Estágio Supervisionado.

Em 2013, nova reviravolta na carreira e na atuação profissional. Continuava como docente do ensino superior, mas também como coordenadora do curso de Pedagogia. Esse ciclo profissional desencadeou a necessidade de focar em estudos e pesquisas objetivando atingir um nível superior de qualificação

profissional. Iniciei me inserindo no Grupo de Pesquisa: Educação e Trabalho, do programa de Doutorado em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí. O Grupo de Pesquisa me permitiu o aprofundamento sobre as temáticas da “Escolha e Inserção Profissional”, “Juventude, Trabalho e Sentidos do Trabalho e da Formação”. Assim, a tese começou a ser delineada, tomou forma e consegui estabelecer os vínculos e as correlações do campo teórico com o campo de atuação profissional.

A intenção da tese, fundada nos eixos norteadores de estudo no Curso de Doutorado em Educação, buscou examinar os “Sentidos da Formação e do Trabalho para os egressos do curso em Pedagogia e como estes sentidos são influenciados pela formação, inserção profissional e a carreira docente”. O escopo da tese apontou a necessidade de definir o tratamento das terminologias e opções teóricas em torno de “Sentidos ou Significados do trabalho”. A escolha pela terminologia “Sentidos” considerou o caráter provisório dos significados e das influências sofridas pelo ambiente social, filosófico, histórico e econômico.

As categorias “Sentidos e Significados” são usualmente utilizadas no campo da Psicologia, mas também são categorias estudadas na linguística e na análise do discurso. A opção pela categoria “Sentidos” parte da revisão da literatura e assume a perspectiva histórico-cultural. Isso porque, para Vygotsky (2001[1934], p. 149.), “compreendermos o discurso de outrem, não basta compreender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento. Mas também isto não basta - temos que conhecer também as suas motivações”.

Vygotsky (2001 [1934], p. 25) sinaliza a necessidade de compreensão da inter-relação do pensamento com a palavra, pois “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai ao sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual”, e segue:

As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema. (VYGOTSKY 2001[1934], p. 24).

Para Vygotsky (1896-1934), o significado da palavra é inconstante, dinâmico e se modifica no processo de desenvolvimento do indivíduo e sobretudo nos modos de funcionamento do seu pensamento. A partir dessa consideração, é

essencial verificar o predomínio do sentido das palavras sobre o seu significado. Ainda, de acordo com Paulhan (*apud*, VYGOTSKY, 2001[1934], p.144), para estabelecer diferenças entre o significado e o sentido de uma palavra, requer dizer que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda, o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso.

Nessa direção, a definição do sentido de uma palavra se produz nas práticas sociais, na articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Essa definição aponta que o “sentido” seja concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, nas quais uma “gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada” (BARROS, *et al.*, 2009, p. 179).

O estudo da produção de sentidos, na perspectiva histórico-cultural, considera a perspectiva de análise da palavra ao seu contexto de uso e às redes de interações. Para os autores Barros *et al.* (2009), os sentidos são singulares, socialmente construídos nas vivências dos indivíduos e sua produção se funda internamente no sujeito, na sua relação com seu contexto de uso e às redes de interações. Os processos de significação se configuram por meio de articulações e trocas entre significados e sentidos, em um complexo mecanismo de forças entre zonas de semelhança e diferença com estabilidades distintas. Desta forma:

[...] Os sentidos vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção (SMOLKA, *apud*, BARROS, *et al.*, 2009, p. 180)

Bakhtin (2006, p.107) corrobora e distingue que a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...] é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em

nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Segundo o autor, o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.

Outro aspecto que contribuiu na definição do foco da tese foi a revisão bibliográfica do tema “sentidos do trabalho” nas diferentes áreas de conhecimento. Estudos revelaram que, no período compreendido entre o início de 1970 e o final de 1990, do século XX, as pesquisas desenvolveram sem distinção as categorias “Significado e Sentido”, em especial, nas pesquisas de Hackman e Oldhan (1975) e do grupo de pesquisadores *Meaning of Work International Research Team* (1981 e 1983). Após este marco de pesquisa da área, apresenta-se na literatura a preocupação da distinção entre as categorias “sentidos e significados”.

Nesta perspectiva, a presente tese se justifica pelo uso da terminologia “sentidos” e considera que não está restrito ao indivíduo, apesar de serem apropriações individuais, sofrem influências das instituições formadoras, pois a formação superior adquirida pelo egresso impacta em sua vida profissional, na carreira e no sentido atribuído ao trabalho.

Portanto, o objetivo geral desta investigação foi relacionar os sentidos da formação e do trabalho para o egresso do curso de Pedagogia com a inserção profissional e a carreira docente. A metodologia da pesquisa se situa em uma matriz epistemológica que compreende o fenômeno humano em uma perspectiva histórica, dinâmica, subjetiva, imbuído de culturas e valores, referentes à sociedade e às relações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos. Logo, essa investigação utilizou os princípios ou premissas da pesquisa qualitativa, por favorecer um contato estreito com os sujeitos da análise.

A justificativa para a realização do estudo está pautada em sua relevância científica e social, uma vez que consiste em um problema que possibilita a aproximação entre a Universidade e o mercado de trabalho, ou seja, a articulação da formação e do trabalho, contribuindo na análise de como os sentidos da formação e do trabalho são compreendidos pelo egresso em Pedagogia.

Conforme o objetivo já apresentado, é importante lembrar que a preocupação com a inserção no mercado do trabalho não deve ser apenas restrita ao indivíduo, mas também às instituições formadoras, pois a titulação adquirida pelo professor impacta na sua vida profissional e no contexto de atuação. Dessa forma, este estudo tem como pano de fundo as seguintes questões norteadoras que possibilitarão elencar alguns objetivos específicos: de que modo o curso de

formação inicial apoia a inserção profissional dos egressos? De que maneira a formação inicial influenciou nos sentidos do trabalho atribuídos pelos egressos? De que forma as trajetórias profissionais e a carreira docente influenciam nos sentidos do trabalho? De modo geral, a **questão problema** ficou assim formulada: quais os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos egressos em pedagogia e como aqueles estão relacionados com a inserção profissional e com a carreira docente?

A seguir, apontamos os **objetivos específicos** que derivaram do objetivo geral: a) Caracterizar o processo de inserção dos pedagogos e conhecer as suas trajetórias profissionais; b) Compreender os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos egressos em Pedagogia na articulação dos percursos acadêmicos e profissionais; c) Identificar as competências de gestão pessoal e de carreira necessárias para a inserção e o desenvolvimento profissional; e d) Identificar a imagem da carreira docente dos egressos do curso de Pedagogia.

A tese é extremamente relevante para expor quais os fundamentos encontramos no caminho da pesquisa e o pressuposto que estamos defendendo ao longo do estudo. Portanto, a **tese** de que os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos egressos em Pedagogia estão estreitamente relacionados à formação inicial e ao processo de inserção e desenvolvimento profissional, pode ser acompanhada ao longo desse processo que permitiu relacionar os sentidos da formação e do trabalho articulados com os processos de inserção profissional e da carreira docente.

Com base no exposto, desenvolvemos o texto da tese organizado na articulação dos fundamentos teóricos e analíticos distribuídos em 4 (quatro) capítulos.

O primeiro capítulo "**Percorso Metodológico**" apresenta a abordagem e os procedimentos da investigação, articulado aos contextos macro e micro da pesquisa, as contribuições da Teoria Ecológica e seu impacto no contexto, no tempo e no processo dos sujeitos da pesquisa, as características do curso de Pedagogia e o perfil dos egressos participantes desse estudo.

O segundo capítulo "**A Escolha e Inserção Profissional**" caracteriza o processo de inserção dos pedagogos e identifica suas trajetórias profissionais com a conclusão do curso. Aborda também as categorias Escolha Profissional e

Inserção Profissional relacionando os conceitos teóricos e as experiências dos egressos.

Já no terceiro capítulo, intitulado “**Centralidade do trabalho na constituição do sujeito**” traz-se os estudos desenvolvidos acerca da centralidade do trabalho na constituição do sujeito, os sentidos do trabalho, as principais contribuições teóricas dos autores e a articulação do trabalho nas experiências dos egressos.

No quarto capítulo “**Sentidos da formação e a articulação com a carreira e o desenvolvimento profissional do egresso de Pedagogia**” relaciona a compreensão dos sentidos da formação com os percursos profissionais do egresso, a imagem da profissão e as percepções quanto ao percurso laboral e ao desenvolvimento profissional.

Por fim, apresentamos as considerações finais correlacionadas às dimensões analisadas nesta tese a partir dos objetivos geral e específicos e dos fundamentos teórico-epistemológicos.

## **CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO: contexto, sujeitos, coleta, tratamento e análise das informações**

O estudo sobre “os sentidos da formação e do trabalho docente” se insere em um amplo cenário de relações, inter-relações ou conexões envolvendo o contexto, os sujeitos, um determinado tempo histórico e processos que estão articulados. Desta forma, este capítulo aborda o percurso metodológico a partir dos seus fundamentos teórico-epistemológicos e as articulações que serão estabelecidas na análise a partir deles. Ao mesmo tempo, apresenta os procedimentos referentes à coleta, tratamento e análise de dados e das informações produzidas. Será contemplada, no presente capítulo, a descrição do contexto em que se desenvolveu a investigação, a caracterização do perfil dos sujeitos participantes da população macro e da amostra da pesquisa.

### **1.1 Contexto da pesquisa: impacto das transformações societárias na educação brasileira e práticas pedagógicas**

Para o estudo e o aprofundamento do tema em foco, é preciso compreender o impacto que o contexto político-econômico-social-cultural exerce nas práticas pedagógicas e na educação brasileira para o entendimento das relações, do contexto de trabalho dos sujeitos da pesquisa, de suas experiências, do tempo e da sua conexão com a história da profissão. Tais elementos são relevantes, uma vez que a formação e o trabalho docente são estruturados e organizados por políticas educacionais de âmbito global e influenciados pela história, pela economia, pelos interesses políticos e por acordos internacionais. Esse cenário tem como objetivo atender agendas globais, especialmente em países em desenvolvimento, e é marcado por mudanças na legislação, reformas educacionais e documentos normativos para qualificar os sistemas educacionais e as instituições de ensino.

Assume de fundamental importância, nesse contexto, o campo das políticas públicas, seu impacto no caminho e finalidade do cenário educacional. Segundo Souza (2006), a política pública se materializa como um campo de conhecimento multidisciplinar, que traduz seus propósitos em programas e ações

evidenciadas nos resultados e nas mudanças no mundo real. Nessa direção, o conceito política é o princípio dirigente que está por trás dos regulamentos, leis, programas e foco na ação e /ou estratégias dos governos em solucionar problemas públicos.

A política pública tem sua ação direta na profissão e no trabalho docente por meio dos procedimentos estabelecidos na legislação, nas diretrizes, nas normativas e nos programas, bem como, nos processos de regulação do Estado e na intensa participação do setor privado na esfera pública da educação. Nessa perspectiva, as organizações não governamentais, internacionais e nacionais, exercem poder mediante um discurso normativo frente às políticas educacionais nacionais da educação, capitaneadas, principalmente, pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Para Luz (2011), as reformas educacionais brasileiras, a partir da década de 90, do século XX, impulsionaram a descentralização da educação do Estado para o setor privado, no cumprimento das agendas e conferências globais para os países em desenvolvimento. A figura 1, a seguir, apresenta uma linha do tempo das Conferências e Fóruns mundiais com seus objetivos. Visa, no presente trabalho, demonstrar que o cenário educacional brasileiro, assim como a profissão docente, sofrem influências desse cenário.

**Figura 1- Conferências e Fóruns Mundiais sobre Educação (1990 a 2015)**



Fonte: Elaborado pela autora com base na publicação (ANTUNES, J.; ZWETSCH, P.S.; SARTURI, R. C, 2017).



As reformas educacionais brasileiras atendem aos acordos e aos objetivos definidos pelas Conferências e Fóruns Mundiais, conforme foi exibido na figura 1, e impactam diretamente na formação e no trabalho docente. Luz (2011, p. 442), explica como isso ocorre:

[...] o poder público incentiva a participação das empresas na educação por meio das parcerias intermediadas com as organizações não governamentais (ONG), os grupos de técnicos, as fundações empresariais, entre outras, pois e principalmente por meio das parcerias que ocorre a interlocução do poder público com os grupos empresariais. [...] Isso não significa dizer que o Estado deixou de se responsabilizar pela educação, mas pressupõe uma estrutura de gestão educacional em que os setores da iniciativa privada passam também a definir políticas educacionais, tendo em vista as mudanças na governabilidade da educação pública (LUZ, 2011, p.442).

A parceria do setor público com o setor privado, apoiada pelos acordos internacionais e balizados na legislação educacional brasileira, organiza o trabalho docente por variadas formas, mas, sobretudo, pela intervenção desse setor no desenvolvimento de pesquisas de diagnóstico e na produção de relatórios, seminários e projetos. Estes apontam as inúmeras fragilidades e possibilidades educacionais, objetivando o atendimento dos interesses do setor privado em diversos setores, desde a promoção da formação e da carreira docente até a proposição de políticas públicas, o que significa dizer “que os empresários estão ocupando tanto a posição de organização e gestão do capital, como também a de políticas públicas” (LUZ, 2011, p.445). O mesmo autor justifica como as ações são idealizadas e postas em prática nesta passagem:

Por meio das organizações, os empresários movimentam recursos no sentido de difundir um ‘saber’ próprio de suas experiências para o desenvolvimento de ações educacionais. Esse saber vem-se manifestando nas estratégias e ações político-educacionais materializadas na elaboração e na gestão de programas e projetos, no monitoramento e avaliação de resultados etc. As ações idealizadas e realizadas pelas organizações empresariais são comumente disseminadas como eficientes, como econômicas, com impacto na gestão etc., adquirindo assim um determinado ‘valor social’ diante da opinião pública. E também por meio desse conhecimento, respaldado em programas e projetos, que os empresários, intermediados pelas organizações, estão participando das políticas educacionais. Nesse aspecto, a mídia tem sido uma forte aliada do associativismo empresarial, pela divulgação que tem feito das experiências educativas realizadas por pessoas voluntárias e por instituições do setor privado (LUZ, 2011, p.445).

O movimento mundial educacional articulado às políticas econômicas de países desenvolvidos, em atendimento aos seus interesses, criam agendas

globais, com vistas à qualidade educacional, para países em desenvolvimento e/o com cenários democráticos abertos a financiamentos e aos interesses internacionais.

Ball (2010) sinaliza que o sistema neoliberal impõe em suas agendas, relatórios e propostas uma economia educacional focada em uma sociedade performativa. De acordo com o autor, o cenário do “negócio educacional” busca a defesa e a disseminação das soluções privadas e filantrópicas do problema da “Educação do Estado”, com formas regulativas que derivam deste novo discurso de poder, direcionado para a performatividade. Isso representa “a otimização da performance pela maximização daquilo que sai (benefícios) e minimização daquilo que entra (custos)” (BALL, 2010, p. 41).

Ball (2010) utiliza o conceito de performatividade a partir dos estudos de Lyotard (2009), que indica a função narrativa como forma de legitimação do saber na pós-modernidade por meio de mensagens prescritivas, avaliativas e performativas. O autor assinala a mercadorização do conhecimento como característica-chave do que ele chama de “condição pós-moderna”. Nessa direção, a prática educativa tende a assegurar a formação e a reprodução de competências e também, convenientemente, o papel dos sujeitos junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. Para Lyotard (2009), citado por Ball (2010), o discurso do desempenho impõe o fim do discurso humanista-liberal por parte do Estado, do capital e até mesmo da universidade. A lógica instituída é localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia, ou seja, o que está em jogo não é mais a verdade, e sim o desempenho, a melhor relação *input/output*.

Segundo Ball (2010), as políticas de ação global, agora visando à educação, revelam os caminhos de como estas se movem ao redor do globo e de como promovem a “desnacionalização do Estado” (JESSOP, 2008, *apud*, BALL, 2010). Isso porque se exige um novo movimento de governança, com redes para governabilidade, assim garantir o controle e promover a disseminação das soluções privadas e filantrópicas do problema da educação do Estado.

O projeto educativo nacional perde sua identidade e as normatizações são promovidas de forma hegemônica, isto é, a “autenticidade é substituída pela plasticidade” (BALL, 2010, p.45). Nessa perspectiva, há “[...] o deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador estabelece as condições sob

as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados” (SCOTT, *apud*, BALL, 2010, p.50).

Enfim, essa lógica narrativa performativa, advinda dos movimentos globais econômicos, gera impactos imediatos na educação e no trabalho docente. As ações não governamentais capitaneadas com recursos dos empresários, muitas vezes com recursos públicos, impulsionam tal movimento. Em especial no Brasil, foi fundada, no ano de 2006, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, denominada “Todos pela Educação<sup>1</sup>”, que tem a missão de contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade.

A referida organização, apoiada e mantida por inúmeras empresas e grupos econômicos, define seu trabalho como produtora de conhecimento, fomentadora e mobilizadora. Ela busca propiciar condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na educação básica e a melhoria da gestão desses recursos por meio de cinco metas<sup>2</sup>. Permite exemplificar os movimentos econômicos e neoliberais, além da produção dos conceitos de performatividade da educação nacional.

## **1.2 A normatização da formação inicial do licenciado em Pedagogia: legislação, campo, perfil e atuação profissional.**

A história do curso de Pedagogia possui 5 (cinco) períodos que marcam legalmente a criação e/ou reorganização do curso. Conforme Ferreira (2012), o curso de Pedagogia foi constituído em 1939, com a promulgação do Governo Federal, decreto número 1.190, que o criou ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia<sup>3</sup> (RJ). O curso de Pedagogia visava à formação de bacharéis para ocuparem os cargos técnicos em educação e, quando licenciado, o pedagogo poderia lecionar nas escolas normais, instituições responsáveis pela formação de professores primários.

---

<sup>1</sup> Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 20 de maio de 2016.

<sup>2</sup> Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; todo mundo com aprendizado arqueado na sua série; todo jovem com Ensino Médio concluído até 19 anos; Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

<sup>3</sup> De acordo com Fávero (2003), a Faculdade Nacional de Filosofia foi instituída em 1939 e extinta no período de 1967-1968 com a criação da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 1962, com a aprovação do parecer do Conselho Federal de Educação 251/62, estabeleceu-se um novo currículo mínimo e um período de duração para o curso, porém permanecia a habilitação técnica para bacharéis, assim os licenciados trabalhavam nas Escolas Normais e na Secundária. No período dos anos de 1940 e 1950 e em parte dos 1960, o curso de Pedagogia passou por grandes mudanças e a formação do pedagogo permaneceu exclusiva das instâncias superiores, com a formação do técnico e do professor para atuar na Escola Normal e Secundária.

Em 1969, com a aprovação do parecer do Conselho Federal de Educação número 252 e a resolução do Conselho Federal de Educação número 2, ocorreu nova reorganização do currículo e da duração do curso. Essa orientação legal promoveu a criação de habilitações técnicas, formando especialistas para trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo.

O final das décadas de 70 e 80, século XX, com o período de redemocratização na educação e no país, houve a ampliação dos estudos e a discussão em torno do perfil do egresso do curso de Pedagogia orientado para o profissional atuar na docência, rompendo com a formação do curso com foco na formação de especialistas e bacharéis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, normatizou a profissão docente, especificamente nos artigos 13, 62 e 67, com a descrição das exigências de formação inicial, continuada, plano de carreira e incumbências do trabalho docente. Mas a LDBEN, desde sua homologação, passou por diversos ajustes na redação e/ou inclusão de novas legislações, devido às mudanças no cenário educacional com os acordos internacionais.

Com a homologação da LDBEN, a mudança na formação do Pedagogo foi marcada pela instituição da Resolução do Conselho Nacional da Educação, número 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais” para o Curso de Graduação em Pedagogia. Esta resolução marcou significativamente o trabalho do Licenciado em Pedagogia com a exclusão das habilitações de especialista e a ampliação do foco da atuação do Pedagogo, como pode ser visualizado no artigo 2.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência 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, 1996).

Desta maneira, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia é ampliado com a inserção em não escolares e também, como base, a docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O licenciado assume o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico, em diferentes contextos educacionais.

Em 2015, a resolução do Conselho Nacional de Educação, número 02, apresenta as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais” para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Assim, a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Estes devem compreender a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Deste modo, as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e na gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, o desenvolvimento e a coordenação.

A partir da formação em um curso superior, sobretudo na formação docente, acredita-se que o profissional passa a atuar com capacidade para mediar a relação entre teoria e prática no processo do trabalho docente. Neste sentido, Azzi (2009, p. 38), ao abordar o conceito de trabalho docente, destaca a relação teoria e prática como práxis, ao mesmo tempo, menciona que esse conceito se apoia em uma contextualização social/histórica e define:

[...] uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracterizam pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalismo; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).

Na atualidade, as expectativas históricas, econômicas e sociais do trabalho docente impulsionam as mudanças na legislação educacional e as diretrizes curriculares dos cursos superiores na área das licenciaturas. O foco das normatizações da formação de professores se direciona para o entendimento do contexto social, na relação indissociável entre a teoria e a prática, como resultado, um trabalho que evidencie o contexto de situações ou obstáculos que irão enfrentar no dia a dia. Portanto, é preciso refletir acerca da formação do professor e suas expectativas relacionadas com o curso, com seu trajeto acadêmico e o processo de transição para o mercado de trabalho.

Nesta tese, os egressos participantes da presente pesquisa se formaram em 2014 com a matriz curricular do curso que atendia às orientações legais das diretrizes de 2006, organizada com 3.200 horas, 300 horas de Estágio Supervisionado e 300 horas Práticas Pedagógicas como componentes curriculares. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2014), no ano vigente, o licenciado em Pedagogia deveria estar apto a atuar na Educação Básica, “no exercício da docência, no planejamento, avaliação e gestão de espaços educativos com domínio dos conhecimentos técnico-científicos e éticos dos processos de ensino e aprendizagem”.

A atuação profissional estava direcionada para a docência na Educação Básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, disciplinas pedagógicas do Curso Normal Médio (Magistério) e na atuação em espaços educacionais formais e não formais que focam no exercício profissional, nas atividades de planejamento, na avaliação e na gestão de espaços educativos, com domínio dos conhecimentos técnico-científicos e éticos dos processos de ensino e aprendizagem.

### **1.3 Abordagem metodológica da pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise**

Esta investigação foi desenvolvida com base nos pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo Stake (2011), este enfoque considera o caráter interpretativo dos dados ou informações a partir das interações do pesquisador com o sujeito, do contexto situacional direcionado aos objetivos e das atividades

do estudo em contextos únicos e personalíssimos, diante do esforço em compreender as percepções individuais dos sujeitos da pesquisa.

É salutar enfatizar que, nesta tese de doutorado, o materialismo dialético assume a posição epistemológica da pesquisadora como tentativa de buscar explicações mais lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento científico. A realidade humana é enriquecida pela prática social e está em constante evolução histórica. “O critério de verdade no materialismo dialético é a prática social [...] uma vez que as verdades científicas não são definitivas, mas graus do conhecimento que, por sua vez, são limitados pela história” (TRIVIÑOS, 1987. p. 51).

Como já salientado, a finalidade deste estudo é analisar os sentidos da formação e do trabalho para os egressos do curso de licenciatura, em Pedagogia, na interface com a formação inicial, inserção profissional e a carreira docente. Logo, trata-se de uma análise a partir da descrição, interpretação e correlação das categorias e da reflexão crítica dos dados e informações obtidos na pesquisa de campo.

Para Luckács (*apud*, MARTINS, 2006, p. 11), é nos nexos existentes entre singular-particular-universal que reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento); em sua expressão universal, revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social.

O estudo da presente tese foi organizado em três fases: exploratória, sistemática e de análise e interpretação (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). A fase exploratória se deu na estruturação da pesquisa e contou com o momento de escolha das categorias do estudo, a construção da revisão bibliográfica das categorias, o levantamento de documentos do curso de Pedagogia, a definição da amostra e a organização do roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Já a fase sistemática culminou na realização das entrevistas e na transcrição dos dados e informações para posterior tratamento. A terceira fase consistiu no tratamento das informações para o próximo momento, na sistematização e análise de conteúdo conforme os elementos teóricos trazidos por Bardin (2008) e Franco (2011). É importante ressaltar que a triangulação se

caracterizou como um procedimento que contribuiu para a combinação de diferentes métodos de coleta de dados, distintas amostras, diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, para consolidar os resultados e as conclusões a respeito do fenômeno que foi investigado.

A escolha pela entrevista semiestruturada me motivou justamente pelo acesso direto que tinha com os sujeitos da pesquisa, o que contribuiu para facilitar os agendamentos. O tamanho da amostra também possibilitou maior facilidade, uma vez que, como os egressos já atuavam no mercado de trabalho, muitos não dispunham de tempo para um encontro coletivo ou realização de grupo focal.

A pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada faculta ao pesquisador o acesso direto aos sujeitos da pesquisa, levando-o a defrontar-se com “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134). Para os autores, o entrevistador assume a função de não modificar os pontos de vista dos entrevistados, mas, antes de tudo, compreendê-los. Entretanto, no caso dessa investigação, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas por uma auxiliar de pesquisa. Tal situação foi necessária em virtude da proximidade entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, visto que, sendo coordenadora do curso de Pedagogia, essa atuação poderia interferir nas respostas dos sujeitos.

Ao realizar a investigação científica por meio do método qualitativo à luz do enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado o contexto de que fazem parte (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16).

Justamente por este aspecto, optou-se, na presente tese, pela entrevista individual, semiestruturada e gravada. O roteiro da entrevista semiestruturada foi organizado para obter informações sobre os objetivos da tese e os eixos ou categorias eleitas, no que se refere ao desenvolvimento profissional dos egressos em Pedagogia, no interior de seus campos concretos de atuação, com foco no processo de inserção profissional, na atribuição do sentido da formação e do trabalho e na articulação dos percursos acadêmicos e profissionais dos pedagogos.



A entrevista semiestruturada foi dividida em duas partes. A primeira parte da coleta de dados teve a finalidade de obter o perfil dos egressos com relação à idade, o campo de atuação profissional, o vínculo empregatício, a jornada de trabalho, o rendimento mensal e posição quanto à percepção da qualidade da formação acadêmica em Pedagogia. Já a segunda parte do roteiro de entrevista conta com 39 (trinta e nove) questões, organizadas num total de 4 (quatro) eixos norteadores e articulados aos objetivos da tese. Esta parte da entrevista objetivou caracterizar o processo de inserção dos pedagogos, conhecer as suas trajetórias profissionais e compreender o sentido da formação e do trabalho, além de identificar as competências necessárias na gestão da carreira e a imagem da carreira docente/projetos futuros dos egressos em Pedagogia.

Nesta segunda parte, o primeiro bloco do roteiro denominado “processo de inserção profissional e trajetória profissional” foi organizado com 9 (nove) questões centradas nas razões da escolha e na qualidade do curso de Pedagogia, o processo de inserção profissional durante e após a colação de grau e a satisfação com a profissão escolhida. O segundo bloco da entrevista direcionou para “os sentidos da formação e do trabalho”, estruturado com 14 (catorze) questões sobre a identificação dos “sentidos da formação, do trabalho e do trabalho Docente”.

Já o terceiro bloco foi estruturado com foco na identificação das “competências de gestão de carreira”, reunindo 4 (quatro) questões. O último bloco da entrevista “imagem da profissão e projetos futuros” possui 6 (seis) questões. O roteiro completo da entrevista está disponível no apêndice A.

#### **1.4 Teoria ecológica e seu impacto no contexto, tempo e processo: os sujeitos da pesquisa, a sistematização e a análise das informações.**

Para dar conta dos objetivos deste estudo, participaram 15 (quinze) egressas, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Vale do Itajaí - Univali, que concluíram o curso no final do segundo semestre de 2014. A opção por esse grupo de egressos (as) foi a participação dele no Exame Nacional de Estudantes (Enade) e a possibilidade de acesso aos dados do relatório do curso de Pedagogia, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O acesso ao referido grupo de egressas ocorreu por meio de duas maneiras: amostra por tipicidade e bola de neve. A amostra por tipicidade “seleciona um subgrupo da população que, à luz das informações disponíveis, possa ser considerado como representativo de toda a população” (MARCONI, 2015 p. 44). Portanto, a população total da pesquisa compreendeu 95 (noventa e cinco) egressos (as), participantes do Enade de 2014, representando uma amostra de 15% (quinze) por cento da população total dos egressos concluintes do curso, no segundo semestre do ano citado.

Após a definição do subgrupo, a entrevista se apoiou na organização da amostra pela estratégia da “bola de neve”. De acordo com Vinuto (2014), tal amostragem pauta-se em cadeias de referências e permite que os entrevistados sejam contatados partindo da relação pessoal das pessoas dispostas a indicar os contatos. Esse tipo de amostragem tira proveito das redes sociais dos entrevistados e fornece para o pesquisador um conjunto cada vez maior de contatos potenciais.

A definição da primeira entrevistada levou em consideração a proximidade do endereço de moradia ao campus da UNIVALI, conforme dados disponíveis nos arquivos da Universidade. Após a primeira entrevista, as egressas foram contatadas via telefone para verificar a possibilidade de participação na pesquisa. Posteriormente, foi agendado horário individual para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realização da coleta de dados.

Destaca-se que o projeto de pesquisa da tese foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univali (CEP/Univali) segundo o número de Parecer 2.380.177. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e por uma auxiliar com o uso de gravador para a coleta das informações, no período de março a junho de 2018. Durante as entrevistas, solicitamos aos egressos (as) que se identificassem com uma flor, tornando-a seu pseudônimo.

Os fundamentos metodológicos, a organização da análise das informações e a constituição da imagem da tese foram motivados pelas contribuições de Bronfenbrenner (1917-2005), a partir de sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Esta teoria parte da premissa de que o desenvolvimento humano é definido por mudanças na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, sendo o ambiente ecológico concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas,

considerando o seu ambiente, ou seja, o local onde vive e trabalha o indivíduo, com foco na realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pela pessoa no contexto em que se insere (BRONFENBRENNER, 2002)

A ênfase do trabalho de Bronfenbrenner (2002) não está nos processos psicológicos tradicionais de percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas no seu conteúdo, como é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico, que muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o seu ambiente (BRONFENBRENNER, 2002, p. 9). Para esse autor e sua teoria das interconexões ambientais, demanda-se uma reorientação da visão convencional da relação entre a ciência e a política pública. Isso porque, na concepção dele, “[...] a política pública é uma parte do macrosistema determinado pelas propriedades específicas dos exo-meso-micro sistemas que ocorrem no nível da vida cotidiana e governam o curso do comportamento humano” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 9).

O Ambiente ecológico é concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas denominadas de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente. O mesossistema inclui as inter-relações de dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. O exossistema se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo. Assim, o “macrosistema envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra”. (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18-21).

Conforme Bronfenbrenner (2002), a explicação sobre o desenvolvimento humano perpassa quatro níveis inter-relacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. A pessoa, porque vivencia um processo permanente de desenvolvimento e mudança das suas características, convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações. O autor enfatiza este processo contínuo de mudança na maneira como o indivíduo vivencia os contextos e dos diferentes contextos em que o sujeito se insere (MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

O nível do processo está relacionado com as diferentes vivências dos indivíduos, sua participação e interação com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Já o contexto tange ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam seus processos de desenvolvimento. Para Bronfenbrenner (2002, p.22), o contexto abrange “os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano”. O tempo compreendido no sentido histórico que podem alterar o curso do desenvolvimento dos indivíduos.

Neste âmbito, da teoria ecológica, a presente tese valoriza o materialismo dialético em que busca explicações para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento, considerando a realidade humana enriquecida pela prática social e em constante crescimento histórico. Além das contribuições de Luckács (1885 a 1971), em que, nos nexos existentes entre singular-particular-universal, reside o fundamento que sustenta a aproximação e a compreensão da realidade na sua totalidade histórico-social.

A análise das informações da tese foi organizada em duas partes. A primeira exhibe a caracterização do perfil dos egressos (as) no que está de acordo com o curso de Pedagogia. Inicialmente trazem-se os dados disponíveis do Relatório do Enade (2014) no que concerne à totalidade dos egressos (as) do curso e do perfil dos sujeitos da amostra quanto à idade, ao campo de atuação profissional, ao vínculo empregatício, à jornada de trabalho, ao rendimento mensal e à posição e percepção da qualidade da formação acadêmica em Pedagogia.

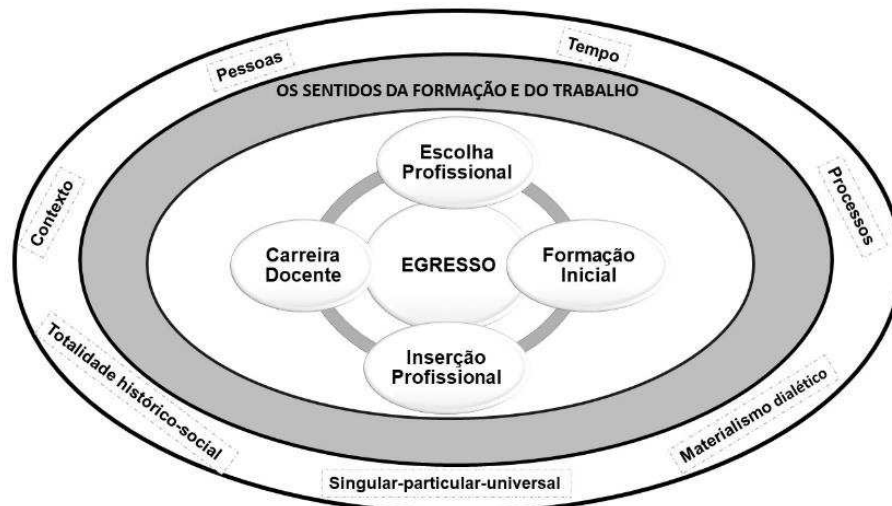
A segunda parte foi organizada com os dados e informações da análise do conteúdo. As narrativas da entrevista semiestruturada foram estruturadas em categorias e vinculadas aos objetivos da pesquisa. Esta análise partiu da leitura atenta das entrevistas transcritas e sistematizadas em quadros de análise.

A organização da análise levou em consideração os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos da tese e foi mostrada na representação da figura 2. Conforme verificamos, a categoria principal “sentidos da formação e do trabalho” está inserida em um cenário amplo de relações, inter-relações e conexões dos níveis do contexto, das pessoas, do tempo e dos processos. Estes, articulados na totalidade histórico-social e analisados por meio dos princípios singular-particular-universal e no materialismo dialético.

Portanto, em tal cenário, consideraram-se os interesses pessoais, motivações profissionais e a história de vida da pesquisadora, e a tese se justifica por sua relevância no contexto educacional e na compreensão das normatizações legais e históricas da formação do pedagogo, bem como no contexto macro das políticas educacionais globais da educação, da formação e da carreira do professor.

As categorias formação inicial e carreira docente estão *concatenadas* entre si e com a categoria principal “sentidos da formação e do trabalho”. A categoria inserção profissional está somente *concatenada* à categoria formação inicial e carreira docente. Desse modo, pondera-se que a inserção profissional tem relação direta com o percurso formativo e a forma como o sujeito da pesquisa desenvolve sua carreira. Todavia, a inserção profissional não é determinante e não está inter-relacionada com a categoria “sentidos da formação e do trabalho”, pois representa apenas o final e o início de um ciclo, conclusão do curso e entrada na carreira.

Figura 2. Representação da tese: relações, inter-relações e conexões



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Maio de 2019.

A representação gráfica da tese tem como objetivo demonstrar a relação deste estudo a partir das estruturas concêntricas, interligadas nas diversas dimensões e categorias do estudo e das coesões existentes entre fundamentos do materialismo histórico dialético, do desenvolvimento humano e dos ambientes organizados por meio das estruturas de sistemas.

### 1.5 Características do curso de Pedagogia e perfil dos sujeitos da pesquisa

De um total de 95 (noventa e cinco) concluintes do curso de Pedagogia no ano de 2014, foram entrevistadas 15 (egressas). A escolha por este grupo, como já foi registrado, ocorreu pela facilidade de acesso ao Relatório de Curso<sup>4</sup> de Pedagogia produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) quanto à participação desses estudantes no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>5</sup>.

A coleta das informações se deu em dois momentos. No primeiro, foram obtidos dados dos concluintes do curso de Pedagogia do ano de 2014 e, no segundo, foi realizada a segunda parte da coleta, sendo estruturada de forma quantitativa, com a população amostral da tese, no que se refere ao perfil destes (as) ex-alunos (as). Nesta etapa se levaram em conta características de idade, campo de atuação profissional, vínculo empregatício, jornada de trabalho, rendimento mensal e posição quanto à percepção da qualidade da formação acadêmica em Pedagogia.

A Portaria do Inep nº 263, de 02 de junho de 2014, descreve como objetivo geral do Enade avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos acerca da realidade brasileira e mundial. O exame se constituiu como componente curricular obrigatório e deve constar no histórico escolar do egresso.

O Enade é organizado com base na aplicação de uma prova e mais dois instrumentos de pesquisa, tipo questionário: 1 questionário de percepção sobre a prova e questionário do Estudante. A prova foi estruturada em 2 (duas) partes denominadas componentes: de formação geral e específico. Estes são determinados por portaria divulgada pelo INEP. O componente de formação geral é comum aos cursos de todas as áreas e o componente específico é apenas direcionado à área da Licenciatura em Pedagogia.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>>.

<sup>5</sup> Informações disponíveis: <<http://inep.gov.br/enade>>. Acesso em outubro de 2018.

A diretriz para avaliação do componente específico da área de Pedagogia foi publicada pela Portaria do Inep nº 263, de 02 de junho de 2014<sup>6</sup>, especialmente nos artigos 4 (quatro), 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete), que esclarecem a constituição das questões desse componente considerando a formação do pedagogo, o atendimento das diretrizes curriculares nacionais, das habilidades e competências requeridas nos campos de atuação profissional e dos saberes exigidos ao pedagogo.

Os questionários coletam informações do contexto, percepções, e da compreensão dos estudantes concluintes sobre sua trajetória formativa no curso e na Instituição de Educação Superior (IES), mediante questões objetivas que exploraram a função social da profissão.

A partir da análise do desempenho dos concluintes na prova e da análise dos questionários, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou, no final do ano de 2015, o relatório do curso com os resultados do ENADE/2014. Os dados disponíveis no relatório revelam o perfil e o contexto do curso de Pedagogia no ano de 2014. Aqui, ressalta-se que estes dados motivaram a investigar as 15 (quinze) egressas do curso de Pedagogia, população/amostra desta tese.

A prova foi organizada com 40 (quarenta) questões, 10 (dez) questões do componente de formação geral (comum a todos os estudantes), sendo 2 (duas) discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha; e 30 (trinta) questões nos componentes específicos de cada área, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha. Os resultados dos estudantes que realizaram esta prova demonstraram desempenho positivo, em comparação ao Estado de Santa Catarina, à Região Sul e ao Brasil.

Nas questões com foco no componente de formação geral, o desempenho do curso de Pedagogia demonstrou um resultado de notas médias acima do cenário nacional, de 52,1; no Estado de Santa Catarina, 48,4; na Região Sul, 49,2; e na comparação com o Brasil, 49,2. Na parte do componente específico, o desempenho do curso se apresentou abaixo do componente formação geral, mas

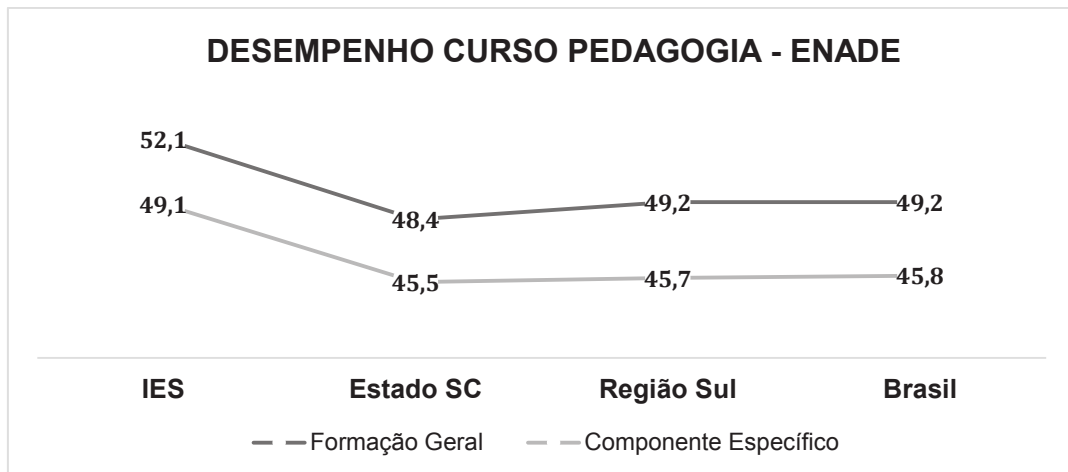
---

<sup>6</sup> Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes\\_cursos\\_diploma\\_licenciatura/diretrizes\\_licenciatura\\_pedagogia.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diploma_licenciatura/diretrizes_licenciatura_pedagogia.pdf)>.

acima da média de comparação, com 49,1, o Estado de Santa Catarina, 45,5, a Região Sul, 45,7, e o Brasil, com nota média de 45,8.

Gráfico 1 – Desempenho do curso de Pedagogia investigado – Enade/2014.



Fonte: Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado>.  
Organização da Autora

Apesar de os resultados obtidos na prova do Enade apresentarem desempenho positivo em relação a sua comparação com o estado, região e país, demonstra necessidade de cautela no tratamento e no uso dessa informação, como assinala Vianna:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho [...] A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2014,p.58)<sup>7</sup>.

A partir das respostas dos egressos do curso de Pedagogia de 2014 no questionário do estudante, sobre a composição do perfil socioeconômico e aspectos do curso e da formação, foram organizados, na figura abaixo, aspectos do perfil, das condições e da relação do curso com exercício da profissão do Pedagogo.

<sup>7</sup> Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 60, p. 56-70, n. especial, dez. 2014



**Figura 3 – Composição do perfil, do curso e da formação dos acadêmicos concluintes do Enade/2014.**

Perfil Do Acadêmico Concluinte – Enade 2014	Escolha do Curso, Atividades Profissionais e Planos Futuros	Os acadêmicos concluintes concordam totalmente sobre as atividades do curso	Os acadêmicos concluintes concordam totalmente com a articulação do curso habilidades e competências profissionais exigidas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 92% se consideram brancos;</li> <li>• 60% possui renda familiar entre 1,5 a 4,5 salários mínimos;</li> <li>• 45,6% tem renda e contribui com o sustento da família;</li> <li>• 8% dos pais e 7,2% das mães possuem Ensino Superior - Graduação;</li> <li>• 85,6% cursaram Ensino Médio todo em escola pública;</li> <li>• 74,4% não ingressaram na graduação por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 53,6% acredita ser vocação a razão por ter escolhido a Pedagogia</li> <li>• 60% tiveram experiência profissional no magistério em escola pública ou privada durante a graduação;</li> <li>• 55,2% vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos em grande parte do tempo.</li> <li>• 75% pretende atuar como Professor e 21% como Gestão Educacional como planos futuros (5 anos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 66,1% das disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional;</li> <li>• 56,1% dos planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos;</li> <li>• 64,8% dos professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas;</li> <li>• 63,2% foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 71,2% o curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.;</li> <li>• 73,6% no curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe;</li> <li>• 69,6% o curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação;</li> <li>• 72% o curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade;</li> <li>• 67,2% o curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;</li> <li>• 61,6% as atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional;</li> </ul>

**Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora em abril de 2019.**

Com base na análise do Relatório do Enade do curso de Pedagogia do ano de 2014, foram extraídos dados referentes ao perfil dos acadêmicos concluintes, os motivos da escolha do curso, as atividades profissionais vivenciadas durante a formação e os planos futuros. Também, um recorte da avaliação do curso e sua relação com a construção de habilidades e competências profissionais.

No perfil dos acadêmicos concluintes, observam-se suas considerações, nas quais se declaram brancos, possuem renda familiar até 4,5 salários mínimos, contribuem com o sustento da família e aproximadamente 8% dos seus pais possuem formação em Ensino Superior. A maioria desses estudantes concluiu o Ensino Médio em Escola Pública e apenas 25% ingressaram no Ensino Superior por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social.

A principal motivação para a escolha do curso de Pedagogia, de acordo com 54% dos acadêmicos concluintes, foi por “vocação”. Durante o curso, 60% dos acadêmicos concluintes exerceram atividade profissional na área da graduação e vivenciaram no curso experiências pedagógicas que gostariam de proporcionar aos seus futuros alunos. Como planos futuros, 75% dos

respondentes pretendem atuar como professor e 21% como Gestor Educacional no período de até 5 (cinco) anos.

Sobre o trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia, 56% dos acadêmicos concluintes afirmaram que o curso contribuiu com a sua formação integral, como cidadão e profissional. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas. Também apontaram que foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.

Mais de 60% dos acadêmicos concluintes concordaram totalmente que o curso contribuiu com o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional e tiveram a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, que aumentou sua capacidade de argumentação e promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade, ampliando sua capacidade de aprender e articular o conhecimento teórico com atividades práticas.

Tais dados revelam aspectos muito semelhantes à realidade educacional dos estudantes do curso de Pedagogia no Brasil. De acordo com Gatti et al. (2019, p.148), “a escolaridade dos pais é um dos indicadores da bagagem cultural de origem dos estudantes e demonstra que 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”.

Outro aspecto revelado relativo ao perfil é que os acadêmicos possuem sua renda, ou seja, atuam profissionalmente na área de formação durante a realização do curso e puderam assim auxiliar na renda familiar, da mesma forma que conseguem manter as mensalidades do curso. Para Gatti *et al.* (2019, p.133), o cenário nacional da formação dos pedagogos, na atualidade, demonstra uma maior oferta de instituições, com baixas mensalidades cobradas, principalmente na modalidade a distância e oferta do ensino noturno. Portanto, “têm constituído fortes atrativos para uma população que, tendo se beneficiado do aumento de renda do trabalho e da prosperidade social do início do século, quer continuar estudando”.

Essas informações evidenciam que os acadêmicos concluintes apresentam satisfação com o curso de Pedagogia, com os professores e

percebem que estão desenvolvendo habilidades e competências para a atuação profissional. Vale ressaltar que os dados do Relatório do Enade de 2014 são apresentados para demonstrar o contexto macro em que os egressos participantes da pesquisa estavam inseridos.

Neste presente estudo, no que está de acordo com a caracterização do perfil dos participantes, ficou assim estruturado, no quadro 1, o perfil com a apresentação das idades, os campos de atuação profissional, os vínculos empregatícios e a jornada de trabalho. Os participantes da pesquisa, no momento do aceite e assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, escolheram um pseudônimo para utilizar na pesquisa a partir da escolha de nomes de flores.

**Quadro 1: Perfil dos participantes: pseudônimos, idade, campo de atuação profissional e vínculo empregatício.**

<b>PSEUDÔNIMO</b>	<b>IDADE</b>	<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>VÍNCULO EMPREGATÍCIO</b>	<b>JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA</b>
<b>CACTOS</b>	20 a 25 anos	Professor Anos Iniciais	Funcionário público substituto (CLT)	8 horas
<b>ASTROMÉLIA</b>	20 a 25 anos	Professor Educação Infantil	Empregado com carteira assinada	4 horas
<b>ROSA</b>	26 a 30 anos	Professor Educação Infantil e Anos Iniciais	Empregado com carteira assinada / Funcionário público concursado	8 horas
<b>GERÂNIO</b>	36 a 40 anos	Apoio pedagógico na Educação Especial	Empregado com carteira assinada	4 horas
<b>ORQUÍDEA</b>	36 a 40 anos	Agente de Atividade em Educação	Funcionário público substituto (CLT)	6 horas
<b>GIRASSOL</b>	31 a 35 anos	Gestor na Educação Infantil	Funcionário público concursado	8 horas
<b>LÍRIO</b>	26 a 30 anos	Professor Anos Iniciais	Empregado com carteira assinada	8 horas
<b>TULIPA</b>	31 a 35 anos	Professor Educação Infantil	Funcionário público concursado	8 horas
<b>HIBISCO</b>	26 a 30 anos	Gerente de Contratos e Licitações na Educação	Funcionário público concursado	8 horas
<b>MARGARIDA</b>	20 a 25 anos	Professor Anos Iniciais	Empregado com carteira assinada	4 horas
<b>LAVANDA</b>	20 a 25 anos	Professor auxiliar de atividades	Empregado com carteira assinada	4 horas

		contraturno escolar		
<b>DÁLIA</b>	26 a 30 anos	Esteticista	Autônomo	8 horas
<b>AZALEIA</b>	20 a 25 anos	Professor da Educação Infantil	Funcionário público substituto (CLT)	8 horas
<b>FLOR</b>	36 a 40 anos	Professor da Educação Infantil	Empregado com carteira assinada	4 horas
<b>GERBERA</b>	41 a 45 anos	Apoio pedagógico em ONGs	Voluntário	8 horas

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos na coleta da pesquisa. Agosto de 2018.**

O objetivo desse quadro foi de mostrar o perfil atual dos 15 (quinze) egressos participantes desta tese. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram desenvolvidas individualmente e o tempo de realização resultou no mínimo de 45 minutos e o tempo máximo de 2 horas.

Apenas uma ex-aluna não atuava no momento da entrevista na área de formação do curso. Já 9 (nove) egressos (as) atuavam como professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3 (três) egressos atuavam como apoio pedagógico ou gestor e 2 (dois) atuavam em diferentes áreas de atuação do pedagogo. Entretanto, a maior parte deles desenvolvia uma jornada de trabalho diário de 8 (oito) horas.

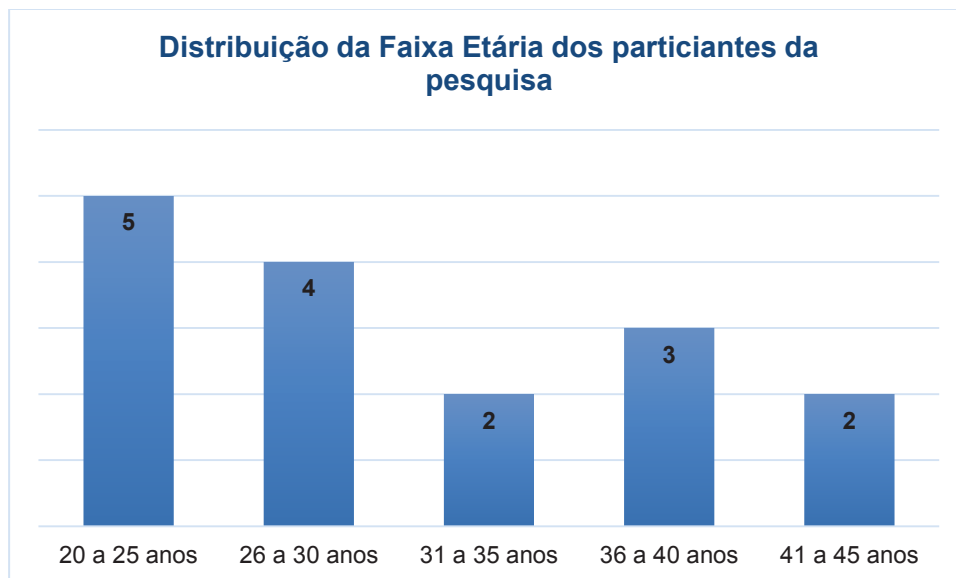
Participaram da pesquisa 14 (catorze) mulheres e 1 (um) homem. No que diz respeito à predominância de mulheres, Artes e Riboldi (*apud*, GATTI et al, 2019, p. 159) dizem que este público constitui atualmente a maioria dos estudantes do Ensino Superior:

[...] sua inserção nos diferentes graus acadêmicos e cursos obedece a um padrão fortemente segmentado do ponto de vista de gênero. Sua presença tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração, do mesmo modo que também se observa segmentação interna com viés de gênero no interior dos cursos de cada área. As posições mais proeminentes tendem a ser reservadas aos seus colegas do sexo masculino.

No gráfico 3, é possível verificar a idade dos participantes: 56% (cinquenta e seis por cento) têm idade entre 20 (vinte) e 30 (trinta) anos, 31% (trinta e um por cento) possuíam idade entre 31 (trinta e um) e 40 (quarenta) anos e 13% (treze por cento) estavam com idade entre 41 (quarenta e um) e 45 (quarenta e cinco) anos. Tal informação indica que a maioria é jovem e apresenta a idade média de conclusão do curso superior em outras áreas. É importante destacar a entrada das

mulheres mais jovens nas universidades nos últimos anos, marcando mudanças em curso em nossa sociedade. Este fato leva a uma ruptura das análises que apontavam esse espaço como sendo masculino. As análises geracionais e as investigações do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, do PPGE-Univali, têm demonstrado um olhar específico para a entrada feminina em cada curso universitário, revelando diferenciações históricas fundamentais nos tipos de inserção profissional, ressaltando a inserção de formandas mulheres e mais jovens.

**Gráfico 2 – Distribuição da Faixa Etária dos participantes da pesquisa**



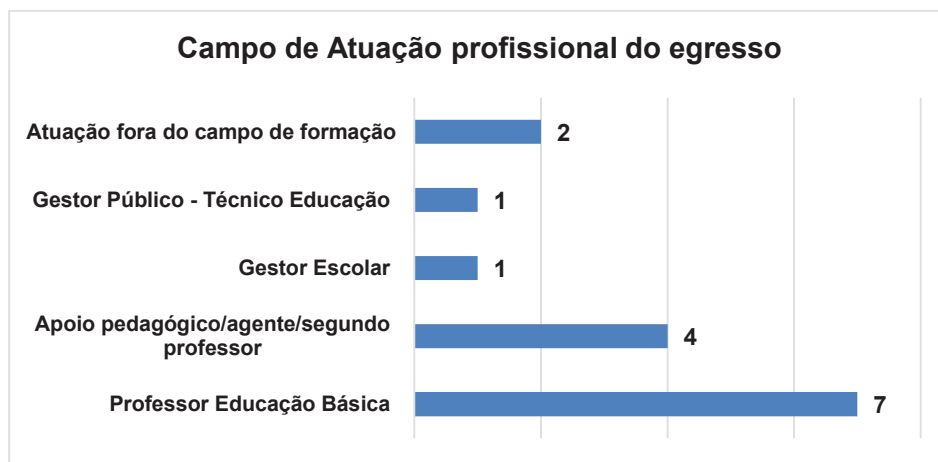
**Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados obtidos da pesquisa. Agosto de 2018.**

A maioria dos (as) egressos (as), após 5 (cinco) anos da conclusão do curso de Pedagogia, atuavam como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também nos espaços que exigem conhecimento específico do pedagogo, conforme está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que define a finalidade do curso de Pedagogia:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como pode ser visualizado no gráfico 4, atuavam como professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 53% (cinquenta e três por cento) dos (as) egressos (as). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), a docência é a base da identidade do pedagogo. Ainda assim, a pedagogia não é direcionada apenas para o magistério, mas abrange a gestão escolar e a atuação em espaços que necessita de conhecimento pedagógico e a produção do conhecimento.

**Gráfico 3: Campo de Atuação profissional do egresso**



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora por meio dos dados da pesquisa. Agosto de 2018.

Neste capítulo, definimos o marco metodológico com os fundamentos teórico-epistemológicos com base nas contribuições de *Bronfenbrenner* (1917-2005), na compreensão de que as mudanças do desenvolvimento humano se dão pela forma como a pessoa percebe e lida com o ambiente ecológico organizado por meio de estruturas concêntricas, e de *Luckács* (1885 a 1971), nas coesões existentes entre singular-particular-universal e na apreensão da realidade na sua totalidade histórico-social.

Este capítulo, por ora, se encerra com a pretensão de estabelecer as relações com o macrossistema, o mesossistema e o microssistema da pesquisa, a caracterização do perfil dos sujeitos participantes da tese e da população macro e da amostra da pesquisa.

Os capítulos que seguem apresentam a abordagem qualitativa em conexão com as narrativas dos sujeitos participantes, organizados com base nas categorias centrais vinculadas aos objetivos da pesquisa, como demonstrado na

representação gráfica da tese na figura 2 (dois) e com foco na Escolha profissional, formação inicial e inserção profissional do egresso.

## **CAPÍTULO 2: Escolha e Inserção Profissional: os conceitos norteadores e as trajetórias dos egressos do curso de Pedagogia**

No cenário educacional contemporâneo brasileiro, a Escolha Profissional e a Inserção Profissional se apresentam como campos de estudos emergentes e que envolvem a relação entre os estudantes, as famílias, os espaços de formação (Ensino Médio, Superior e Profissional), o mercado de trabalho e as influências do cenário político, econômico, social e cultural.

O tema e as pesquisas sobre Escolha Profissional foram desenvolvidos a partir dos estudos e das práticas da orientação profissional. Apesar da origem desse campo da prática de orientação profissional, direcionada na individualidade do sujeito, os estudos de Jonhson (2000) indicam que há a necessidade de tratar a questão da escolha da profissão como fenômeno social e a orientação profissional como processo de assistência às escolhas. De acordo com este autor, usualmente a escolha da profissão tem sido tratada no âmbito da Psicologia e caracterizada como um fato individual. Entretanto, pode-se ventilar que os determinantes socioeconômicos e a relação educação-trabalho influenciam a escolha da profissão, caracterizando tal processo como um fenômeno social.

Bock (2001) ressalta que a Escolha Profissional surge com o advento do capitalismo e com o foco no aumento da produtividade no mundo do trabalho. Isso porque, anterior a esse período, era comum os jovens seguirem o ofício do seu grupo familiar. Já Almeida e Magalhães (2011) mencionam que escolher uma profissão implica na elaboração de um projeto de vida e um projeto profissional. A escolha de uma profissão é regulada pela relação do sujeito com a realidade, levando-o a tomar decisões que impactam ao longo da vida, pois remete a decidir sobre o que se quer fazer e quem quer ser profissionalmente.

Já nos idos da década de 1990, Popkewitz (1997) dizia que a profissão faz parte de um processo de construção social diretamente ligado ao cenário institucional e às condições sociais a que a pessoa está submetida. Com relação aos aspectos individuais, há de se considerar a origem da família, a representação do trabalho e as expectativas profissionais. E quanto ao cenário institucional, deve-se examinar as regulamentações, políticas públicas, de gestão de recursos humanos, a organização profissional da categoria, os agentes institucionais e, por fim, a instituição de ensino.



Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) definem a Escolha Profissional como o momento de estabelecer o que fazer, quem quer ser e que lugar e mundo pretende pertencer, por intermédio do trabalho. As autoras recomendam que a escolha profissional envolve tomada de decisão, mudanças, perdas e medo. Por outro lado, Neiva (2013) salienta que decidir por um caminho profissional envolve escolher por um estilo de vida. Optar por determinada profissão impacta em escolher o ambiente de trabalho e as relações sociais de um determinado mercado de trabalho que farão parte de sua vida. Isso significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o indivíduo vive.

A Escolha Profissional, especificamente por meio da prática da orientação profissional, tem sido usualmente direcionada para alunos oriundos das escolas particulares. Esse panorama revela que as condições econômicas dos jovens interferem na escolha da profissão e nas trajetórias profissionais. Conforme Dias e Soares (2013, p.274), “a escolha inicial de um curso superior está vinculada a possibilidades e condições do ingresso na universidade”.

Na atualidade, a Escolha Profissional se estruturou em um cenário complexo, influenciado pelas transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais, além do aumento significativo dos processos industriais e de intercâmbio comercial, que impactaram em diversos campos profissionais e nas relações de trabalho (TARTUCE; NUNES, 2010; NEPOMUCENO; WITTER, 2010). No que tange à Escolha Profissional da Carreira Docente no Brasil, podemos referenciar dois estudos que traçam o perfil do estudante da licenciatura em Pedagogia no Brasil e revelam dados significativos referentes à atratividade, à escolha e ao perfil do estudante.

O primeiro estudo “A atratividade da carreira docente no Brasil” (GATTI, et al., 2010) analisou a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do Ensino Médio. Os resultados mostraram que os jovens advindos de escola pública possuíam maior interesse pela carreira docente devido à possibilidade de ensinarem e transmitirem conhecimentos, como também essa atividade estaria ligada ao prazer de trabalhar com a aprendizagem do outro. Contudo, a grande maioria dos estudantes apontou que as condições financeiras e

sociais da profissão docente e as características do professor, no trabalho com tais alunos, seriam motivos que desestimulariam a inserção na carreira docente.

O segundo estudo, intitulado “Professores do Brasil: novos cenários de formação” (GATTI, et al., 2019), foi realizado a partir do estudo comparativo do perfil do acadêmico concluinte e participante do Enade. Demonstra um aumento no número de matrículas nos cursos de Licenciaturas e uma maior proporção nos cursos de Pedagogia. Outro aspecto interessante foi a expansão de alunos matriculados em instituições de ensino privadas, especialmente com oferta do ensino noturno e na modalidade de Ensino a Distância (EaD).

Este fator influenciou porque os acadêmicos trabalhavam e estudavam. O curso de Pedagogia se apresentou como maior atratividade, como uma opção de atividade profissional e não necessariamente de escolha para os estudantes que tivessem outras oportunidades. A opção pela docência ainda é influenciada pela família, por bons professores, e há uma maciça presença feminina nos referidos cursos. No estudo ficou claro que este cenário é ainda influenciado pelos contextos formativos do Ensino Normal do século passado.

Valle (2006) ajuda a refletir que a carreira docente inscreve-se entre as carreiras valorizadas socialmente que combinam *status* profissional com estabilidade de emprego, mas, por outro lado, oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários e ascensão profissional limitada, aliada às condições, muitas vezes, precárias de trabalho.

As transformações no mundo do trabalho e das carreiras envolvem diferentes condições históricas e sociais. As carreiras profissionais na atualidade estão caracterizadas pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo de períodos e anos anteriores, especificamente à ideia da estabilidade num emprego e tipo de atividade, segundo já indicava Chanlat (1995). No Brasil, por exemplo, observa-se hoje a procura crescente pelas carreiras do serviço público, em que, uma vez admitido por concurso, o candidato tem a estabilidade garantida por lei<sup>8</sup>.

No nosso estudo, os dados da Escolha Profissional são analisados levando em conta as respostas dos 95% (noventa e cinco) acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia em 2014, no Questionário do Estudante -

---

<sup>8</sup> GATTI, B. A. et al. “A Atratividade da Carreira Docente no Brasil”, in Estudos e Pesquisas Educacionais, no 1, São Paulo, FVC/Fundação Victor Civita, 2010.

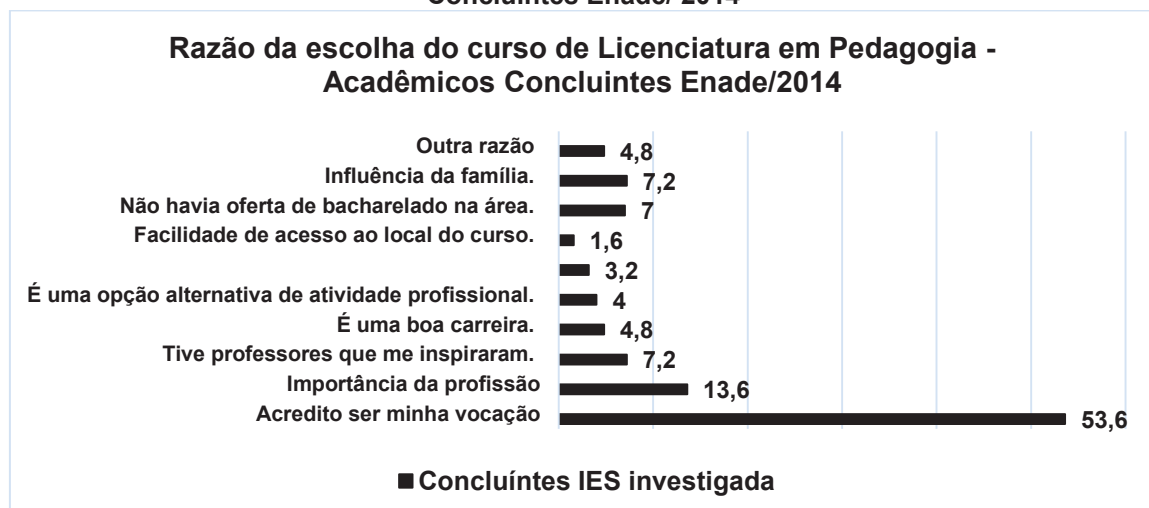
Enade e com base nas informações da entrevista semiestruturada, com os 15 (quinze) egressos, em que se considera os fatores para efetivar a escolha do curso.

A opção em utilizar dados de duas fontes diferenciadas na triangulação se associa aos fundamentos metodológicos trazidos nesta tese ao considerar o desenvolvimento humano e profissional do egresso, a partir dos quatro níveis inter-relacionados indicados por Bronfenbrenner (2002), conforme já exposto no capítulo I. O comparativo dos dados possibilitou compreender os motivos da escolha da profissão por meio do paralelo de tempo, acadêmico concluinte e egresso com 5 (cinco) anos de atuação profissional, a influência do processo e a constituição do sujeito, com a atuação profissional e com o *status* de pedagogo, bem como com o contexto do exercício da profissão.

Vale ressaltar que, no Questionário do Estudante do Enade de 2014, a principal razão de escolha do curso de Licenciatura está abordada de forma objetiva, com a opção de assinalar apenas uma alternativa entre as 10 (dez) opções. Já na entrevista semiestruturada com os egressos, a resposta estava aberta, permitindo a indicação de um ou mais fatores que avaliaram na efetivação da escolha do curso de Pedagogia.

De acordo com os dados do Enade/2014, no gráfico 4, o principal motivo de escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia, dos acadêmicos concluintes do curso, se direcionou para a “vocação”, seguido de motivos como a importância da profissão, a inspiração de professores e a influência da família.

**Gráfico 4: Razão da Escolha do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Acadêmicos Concluintes Enade/ 2014**



Fonte: Relatório do Enade/2014 Curso de Pedagogia. Organização da autora. Fev.,2019.

Gatti<sup>9</sup> *et al.* (2019) ponderam que a escolha “vocação” ainda está movida pelas representações sociais da figura do professor advindas do contexto histórico da profissão. Valle (2006) contribui quando menciona a necessidade de rompimento dessa noção clássica da escolha profissional do licenciado vinculada ao “dom”, visto que indica os motivos da escolha profissional como uma disposição inata e natural, de bênção ou de graça, e que o associa à abnegação e ao sacrifício. Diferentemente dos estudos sobre Escolha Profissional, que a sinalizam como um processo ou fenômeno social, complexo e articulado às transformações econômicas, políticas, tecnológicas e culturais, e não apenas direcionada a uma ação individual e inata.

Ainda para Valle (2006, p. 182), quando a escolha do magistério é vinculada à perspectiva da vocação, “implica inevitavelmente ligações afetivas no nível da relação pedagógica (professor/aluno) e institucional (professor/direção/colegas), mas decorre também das significações acordadas à própria profissão”. A motivação de escolha profissional relacionada ao dom:

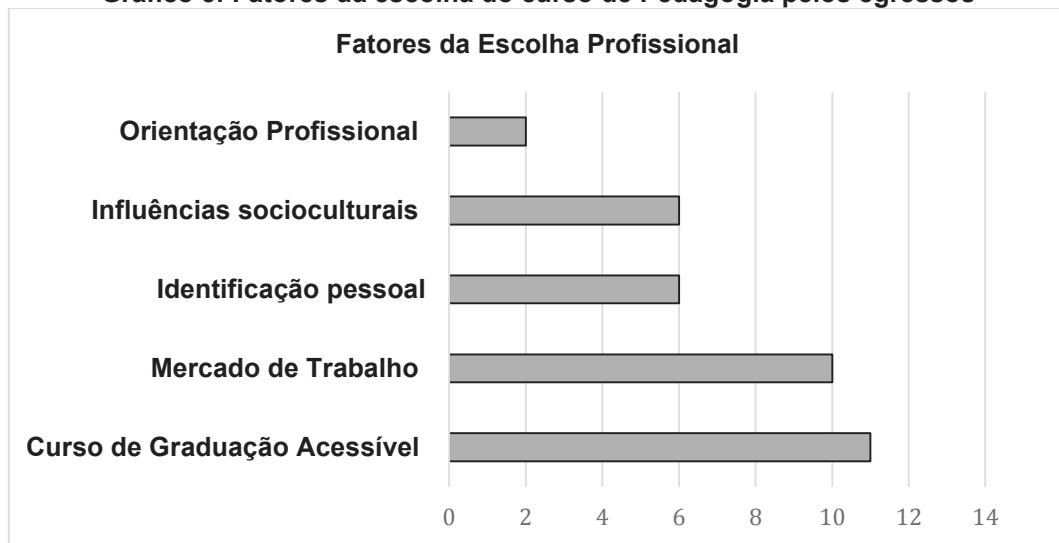
[...] visa produzir encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, fazendo com que as vítimas da dominação simbólica possam desempenhar com satisfação as tarefas subalternas ou subordinadas, atribuídas às suas virtudes de submissão, gentileza, docilidade, devotamento e abnegação [...] as escolhas profissionais não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada por um sujeito racional, mas de uma operação, frequentemente obscura, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente (BOURDIEU, apud, VALLE, 2005, p. 179).

Todavia, a escolha do curso de Pedagogia pelos egressos da presente pesquisa não está vinculada às mesmas razões dos concluintes do Enade. Nenhuma das respostas indicou a vocação, mas sim fatores que envolvem identificação com a área, curso acessível, mercado de trabalho e outros fatores visualizados no gráfico 5.

---

<sup>9</sup> A obra *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, publicada pela Unesco 2019, apresenta as ações e o cenário da formação de professores no Brasil e sua relação com ações políticas e dados educacionais durante a década atual.

**Gráfico 5: Fatores da escolha do curso de Pedagogia pelos egressos**



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados obtidos pela coleta de dados da pesquisa.

As razões para a escolha do curso de Pedagogia ditas pelos egressos participantes da pesquisa configuram 5 (cinco) campos distintos e interligados: **Curso Acessível** foi o motivo indicado com maior frequência e compreende a oferta na modalidade EaD, permitindo flexibilizar o tempo de estudo, o valor da mensalidade e pela falta de oferta de outros cursos de Licenciatura; **Identificação com a área** contempla os motivos de cunho pessoal, tais como: o desejo e o sonho de ser professor; **Mercado de Trabalho**, pelas oportunidades de empregabilidade, especialmente no setor público, jornada de trabalho, a possibilidade dos cuidados com a família e a abrangência do campo de atuação. Além de os acadêmicos que vêm do Curso Normal Médio Magistério buscarem qualificação profissional; **Influências do contexto sociocultural** motivadas pela família, por professores, pela atuação de serviço voluntário com crianças, bem como atuação na Igreja com práticas formativas; **Orientação Profissional**, a escolha do curso de Pedagogia foi motivada pela participação em Feiras da Profissão e a realização de testes vocacionais.

Para Gatti *et al.* (2019), as representações sobre o ofício do docente têm se alterado ao longo do tempo, e na atualidade a escolha profissional dos estudantes tem se constituído, muitas vezes, a partir da sua posição na família, sua história de vida, as expectativas e os valores culturais dos grupos sociais, do

contexto educacional que o sujeito está vinculado e também pelas influências mais amplas do cenário social.

Na análise das informações do presente estudo as principais razões da escolha profissional foram vinculadas às determinações socioeconômicas e da relação educação e trabalho. Se observarmos no perfil do egresso, por meio dos dados organizados no gráfico 6, a seguir, bem como em suas falas, notaremos que a maioria atuava profissionalmente durante o curso de graduação na área de educação.

Diante de tal fator, podemos dizer que a escolha de uma profissão é regulada pela relação do sujeito com a realidade, levando-o a tomar decisões que impactam ao longo da vida, pois o remete a decidir sobre o que se quer fazer e quem quer ser profissionalmente. Novamente Valle (2006, p. 184) nos ajuda a interpretar essa escolha quando salienta que a docência se direciona no sentido de “inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidas, com o objetivo de reafirmar a estima de si”. Esta escolha pode ser observada nas falas de algumas egressas:

*Era um sonho que eu tinha desde criança. Sempre quis ser professora, sempre tive o interesse, mas eu não tinha a oportunidade de estar atuando nesta área. (FLOR).*

*Um dos motivos foi pelo fato de eu me identificar com a área da educação e sempre tive professores que me inspiraram. Sempre gostei de auxiliar os amigos em sala de aula, e outra coisa que me motivou foi a possibilidade de poder trabalhar meio período quando eu me tornasse mãe e o curso de pedagogia possibilita isso. (LAVANDA).*

*Quando eu era criança, queria ser professora, mas a vida vai tomando outros rumos. Na época do vestibular, eu tinha feito prova para a área da Administração. Eu fui mãe muito cedo e sentia necessidade de ficar com meu filho, a escolha do curso no início não foi por amor, foi mais por necessidade. Eu fiz magistério e pensava em depois de concluir o curso seguir na área onde eu poderia trabalhar por um período e no outro ficar com meu filho. (GIRASSOL).*

*Vi na Pedagogia a possibilidade de trabalhar com os anos iniciais, que é a faixa etária que eu gosto. Eu também sempre quis trabalhar em escola e estar no ambiente escolar (LIRIO).*

*Eu não cursava Pedagogia aqui. Eu fazia Letras Trilíngue em outra cidade e, quando eu vim para cá, eu queria estudar na Univali. Mas como aqui não tinha Letras Trilíngue e eu ainda teria que estudar dois anos a mais e o valor era bem mais alto, eu eliminei algumas matérias e fui cursar Pedagogia (ROSA).*

*Resolvi fazer o curso de Pedagogia porque era uma área que eu já trabalhava e achava muito importante estar mais bem preparada (ORQUÍDEA).*

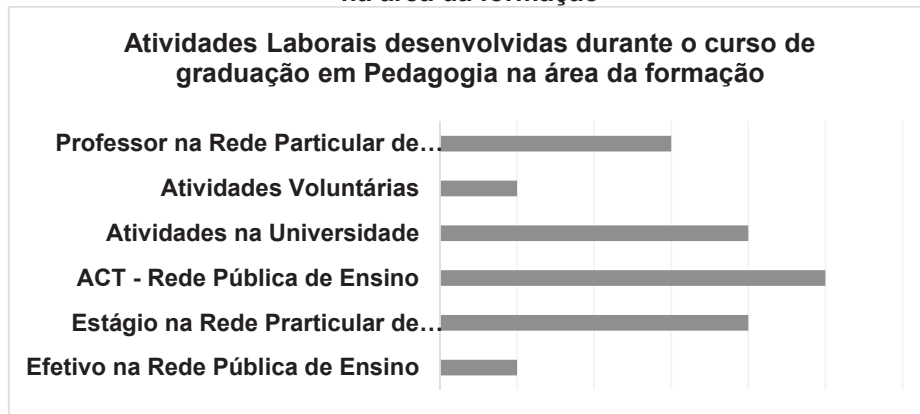
Os depoimentos vistos sobre a escolha do curso nos remetem aos fatores verificados em que as condições econômicas dos jovens interferem na escolha da profissão e nas trajetórias profissionais. Os dados da amostra corroboram com que dizem Dias e Soares (2013), que a escolha inicial de um curso superior está vinculada às possibilidades e condições do ingresso na Universidade e na manutenção do curso pelo próprio aluno.

Nesse ponto, retomamos a afirmação de Almeida e Magalhães (2011) quando afirmam que escolher uma profissão implica na elaboração de um projeto de vida e de um projeto profissional. Nas informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, essas escolhas, muitas vezes, estão atreladas à oportunidade de entrada no mercado de trabalho no decorrer do curso. Isso porque alguns dos (as) egressos (as) têm formação em Nível Normal Médio para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme a LDBE, artigo 62.

Outra razão é pela oferta de oportunidades profissionais na região de abrangência da pesquisa, no quadro do magistério público com Admissão em Caráter Temporário (ACT) ou na rede privada de ensino a partir da exigência de certidão de matrícula e frequência no curso superior em Pedagogia. Há de se destacar que alguns egressos (as) também atuaram como auxiliar de professor, monitoria e estágios na área de formação.

Os dados apresentados no gráfico 6 nos levam a constatar que existem diferentes espaços de atividades laborais exercidos durante o curso de graduação. Todos os (as) egressos (as) tiveram oportunidade de atuar durante a graduação em atividades vinculadas ao mercado de trabalho em geral ou em atividades na Universidade, tais como bolsas de pesquisa e extensão e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ao mesmo tempo, as falas dos acadêmicos demonstraram como se deu a inserção profissional.

**Gráfico 6: Atividades Laborais desenvolvidas durante o curso de graduação em Pedagogia na área da formação**



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados obtidos pela coleta de dados da pesquisa/setembro 2018.

Destaca-se que os (as) egressos (as), como estudantes do curso de Pedagogia, exerciam atividade remunerada durante o curso em função das oportunidades surgidas na área e das possibilidades legais que permitem essa atuação profissional. Todos os (as) egressos (as) dessa amostra tiveram uma ou mais experiência profissional durante o curso, independente do período em que se encontravam. Nas narrativas, podemos observar tal aspecto:

*Todos os períodos, eu já comecei trabalhando. Estágio no CEI (Rede Particular), fiquei três anos lá. (CACTOS).*

*Eu já atuava na educação infantil porque tinha feito o curso de magistério e continuei atuando durante o curso. (ROSA).*

*Sim, no 2º período eu assumi uma turma de berçário em uma escola particular. (HIBISCO).*

*Quando eu iniciei a faculdade, eu ainda trabalhava com o meu pai no comércio. No início da faculdade, eu fui bolsista de extensão pelo Proler e também fui bolsista do PIBID até 2014. Em 2014, eu comecei um estágio aqui no Colégio 1 como auxiliar de sala no 2º ano. Fiquei como estagiária durante todo o ano de 2014 e em 2015 fui contratada como professora. (LÍRIO).*

*Eu comecei a atuar na área no 5º período do curso. Participei de concurso público para ACT e na época trabalhava apenas 20 horas como professora do maternal 1 (faixa etária de 3 a 4 anos) porque precisava cuidar do meu filho pequeno no outro período. Quando iniciei o 7º período, comecei a trabalhar 40 horas, também por meio de concurso público para ACT na mesma função (TULIPA).*

Os estudos desenvolvidos sobre a Inserção Profissional no Brasil se constituíram, em sua grande maioria, a partir da produção já existente dos estudos



na França. Alves (2008) assinala que foi nesse país que os estudos foram denominados “entrada na vida *activa*”, produzidos na área da Psicologia, com foco na análise das condições em que o trabalho dos jovens era confrontado no final da formação, em resumo, sobre o impacto da formação na vida laboral. Na literatura anglo-saxônica, a denominação utilizada era “entrada no trabalho” e os estudos se configuravam na análise do processo de socialização profissional.

O campo dos estudos também define o conceito de inserção profissional, apoiado, principalmente, em duas correntes: econômica e sociológica (VINCENS *apud*, ROCHA-DE-OLIVEIRA e PICCININI, 2012). Os estudos da vertente econômica consideram a temática centrada na maximização da capacidade produtiva do indivíduo. Já os estudos apoiados nas abordagens sociológicas têm como elementos centrais a ênfase no sujeito, as transformações na esfera do trabalho, a compreensão da inserção profissional como processo e as relações estabelecidas entre as estruturas sociais e os atores envolvidos.

Há de se considerar a Inserção Profissional como uma construção social, segundo Dubar (2005), a partir de elementos sócio-históricos, culturais e geográficos, bem como, dependendo da conjuntura político-econômica, da estrutura institucional e das relações entre educação e trabalho. Além das estratégias dos atores nas diferentes trajetórias destes quanto ao acesso ao capital cultural.

No processo de Inserção Profissional, os (as) ex-alunos (as) não apresentaram dificuldades após a conclusão do curso superior, os dados estatísticos vistos no gráfico 7 e na análise das falas deles demonstram isso. Para muitos (as) egressos (as), o término do curso proporcionou um momento importante para se estabelecer na profissão, pois, como já atuavam na área de formação durante o curso, não encontraram dificuldades de inserção. A seguir, alguns depoimentos:

*Eu sempre fui contratada. Depois da conclusão, eu só passei a ganhar mais, porque continuo a ser a mesma coisa. Contratada. (CACTOS).*

*Foi bem tranquilo. Encaminhei meu currículo para a coordenação da escola, a minha professora regente da época do estágio fez a indicação para a vaga, fiz as entrevistas e consegui a vaga. (LIRIO).*

*Eu sempre estive inserida no mercado de trabalho pelas vias legais, participando de concursos e realizando provas. Sempre tive boa colocação porque gosto muito de estudar e pesquisar, então para mim isso nunca foi um problema. Após a minha conclusão do curso de*

*Pedagogia, eu atuava na SME de Bombinhas como professora ACT. Logo após este período, eu participei de um concurso público para o quadro efetivo para professor de 4º e 5º ano na rede pública municipal de Balneário Camboriú, passei no processo e iniciei minha atividade como efetiva. (TULIPA)*

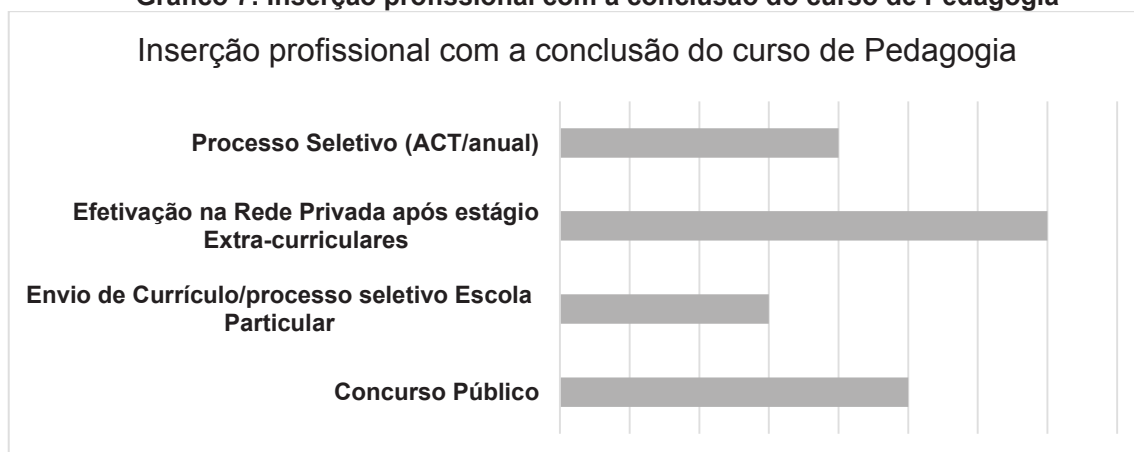
Apenas um egresso enfrentou dificuldades para se inserir na docência da Educação Infantil por ser do sexo masculino, ele menciona:

*Eu senti dificuldades para entrar na área da Pedagogia. Educação infantil era quase certeza que nunca conseguiria entrar. Eu enfrentei! Não sei se foi por eu ser homem. Parece que as escolas dão preferência por mulheres. (GERÂNIO).*

Em toda a pesquisa, foi possível constatar que, para os (as) egressos (as) participantes deste estudo, as experiências profissionais, o estágio não obrigatório e supervisionado e a participação em atividades de extensão e do *Pibid* oportunizaram a inserção no mercado de trabalho. Outra situação mencionada por eles foi acerca da oferta de oportunidades profissionais na rede pública e particular de ensino e a entrada nessas instituições por meio de seleção pública por provas e análise dos currículos.

Almeida e Magalhães (2001) ressaltam a importância do projeto de vida e do projeto profissional. A interpretação dos dados estatísticos revelou que, em um primeiro momento, o projeto profissional dos (as) egressos (as) era permanecer na atividade que já atuavam por meio da efetivação do estágio. Também a aprovação em concurso público era um desejo, e a contratação como professor na rede particular de ensino. Será retomada essa discussão no item da presente tese que tratará dos projetos da carreira profissional.

**Gráfico 7: Inserção profissional com a conclusão do curso de Pedagogia**



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados obtidos pela coleta de dados da pesquisa/setembro 2018.

A inserção profissional vista a partir de autores como Rocha-de-Oliveira (2012) e Bardagi et al (2006) não pode ser compreendida numa lógica única, porém deve se levar em conta o contexto histórico, social e econômico, juntamente com os aspectos individuais e institucionais. Nesses diversos fatores que influenciam a Inserção Profissional, é necessário ponderar que esta teia de relações implicadas na Escolha Profissional e na Inserção Profissional contempla os aspectos regionalizados e o percurso formativo do sujeito na sua relação com o futuro espaço profissional.

Objetivando conhecer as trajetórias profissionais dos egressos, nesses 4 (quatro) primeiros anos de atuação profissional com certificação e *status* de pedagogo, buscamos identificar fatores que revelam sua satisfação profissional, bem como seu olhar para a formação inicial em Pedagogia. Neste aspecto, resultou em que todas as respostas dos egressos sugerem satisfação com a atuação profissional, todavia duas egressas apontam que, mesmo satisfeitas, existe o descontentamento quanto à baixa remuneração, assim como a dificuldade de convivência das regras institucionais no ambiente de trabalho e a falta de autonomia na atuação profissional.

A análise das informações no que concerne à satisfação profissional foi organizada em duas categorias: “a profissão e o mercado de trabalho” e “aspectos pessoais”. Com relação à profissão e o mercado de trabalho, os egressos ressaltam sua identificação com a profissão e o reconhecimento profissional que já se deparam, as oportunidades profissionais e as ações de investimento de novas formações para sua qualificação profissional. Já os aspectos pessoais se apresentam com maior frequência e são atribuídos pelos egressos como a conquista de um sonho, sentimento de realização, felicidade e satisfação. A seguir, algumas falas registram tais sentimentos:

*Sim, sou realizado. Desde pequeno sempre foquei na minha felicidade e não no dinheiro. Sempre sonhei em fazer algo que eu estivesse contribuindo com alguém de alguma forma. (GERÂNIO).*

*Estou muito satisfeita. Eu recebi uma oportunidade que eu não esperava. Por mais que a gente estude e se prepare, a gente não espera nada. Eu sempre me dedico e gosto de fazer bem feito tudo o que faço. Quando eu comecei aqui como professora, eu não imaginava que hoje ganharia uma oportunidade de ser coordenadora dessa escola que eu sempre quis trabalhar. Eu faço o que gosto e venho feliz trabalhar. (GIRASSOL).*

*Sim, muito. Sou completamente realizada, fiz a melhor escolha. Porque eu percebo que eu me identifico realmente com a área da educação e consigo ajudar meus alunos na minha atuação no laboratório de aprendizagem, contribuindo para a melhora da sociedade, principalmente com a formação dos meus, que são o futuro da sociedade. (LAVANDA).*

*Eu amo o que faço! Amo o que faço porque só de poder ver que o meu trabalho gera resultados no outro já é fantástico. Saber que todo o conhecimento que eu compartilho com os meus alunos ajuda-os a conseguirem crescer como cidadãos. (MARGARIDA)*

Contudo, quando questionados se estavam trabalhando na atividade que eles gostariam de estar, mencionaram a intenção de atuarem em outros níveis de ensino e de realizarem o concurso público para ingresso em carreira pública na área de formação como efetivos, e não admitidos em caráter temporário. A satisfação com a atuação profissional demonstra articulação com as considerações de Bardagi (2006), que adverte que a satisfação profissional engloba aspectos pessoais, vocacionais e contextuais da realidade do trabalho. Isso pode ser compreendido a partir do sentimento de identificação, ajustamento à área de formação em termos de bem-estar e comprometimento.

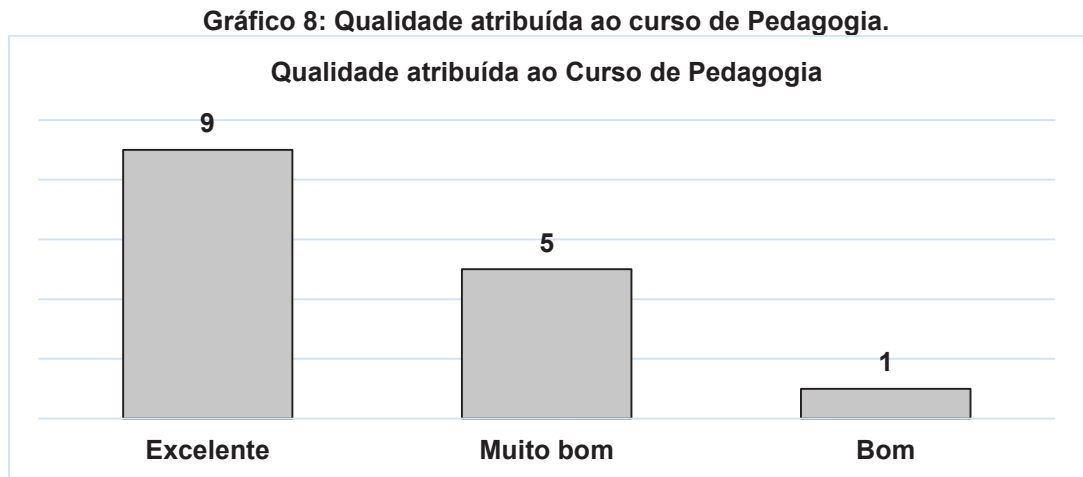
A leitura das informações trazidas pelos sujeitos investigados despontou o desejo de ascensão profissional e a busca de melhores espaços de atuação na área da Pedagogia, desde o ingresso em carreira pública, como também em outras etapas da Educação Básica e Superior. A realização de Pós-graduação foi assinalada com a perspectiva de desenvolvimento profissional. Conforme as narrativas:

*Sim, eu estou atualmente terminando o curso de Licenciatura em Artes Visuais e já terminei uma Pós-graduação em Educação Tecnológica para séries iniciais no IFSC. (ROSA)*

*Comecei a fazer uma pós-graduação presencial no Instituto Federal de Santa Catarina. Formo-me em julho de 2018 em Alfabetização e Letramento. Apaixonei-me pela Pós! Também sempre procuro participar de palestras na Univali sobre o tema de Educação para me atualizar. (ASTROMÉLIA)*

*Depois que eu terminei o curso de Pedagogia, logo em seguida, fiz uma especialização. Na verdade, eu queria fazer uma especialização em neuropsicopedagogia, mas no momento da escolha, pelo fato de eu estar trabalhando com deficiente visual, preferi fazer uma especialização em educação especial: deficiência visual. (GERÂNIO)*

Com relação ao curso de graduação em Pedagogia, os (as) 15 (quinze) egressos (as) entrevistados (as) referiram que o curso de graduação possui qualidade, como pode ser visualizado no gráfico 5.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com dados obtidos pela coleta de dados da pesquisa/setembro 2018.

A satisfação com a formação inicial é sinalizada em três grandes eixos: a Matriz Curricular; as Atividades Complementares desenvolvidas durante a formação; e a Universidade e o Curso. A Matriz Curricular, com maior frequência, é compreendida com a inserção nos espaços educacionais desde o primeiro período do curso em que está associada às atividades de pesquisa e de práticas, os Estágios Supervisionados, as aulas presenciais com os professores, a articulação teoria e prática desenvolvida nas metodologias das disciplinas do curso e a modalidade EaD.

O segundo eixo, com a oferta de atividades complementares baseadas nas oportunidades de participação de estágios não obrigatórios, de projeto de extensão do “Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER Univali” e do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid”. Além da participação em atividades extracurriculares, os (as) egressos (as) citaram como terceiro eixo a qualidade da Universidade e do curso. As explicações deles: currículo do curso abrangente, demandando atividades nas diferentes áreas de atuação profissional do pedagogo, a relação estabelecida entre teoria e prática e as atividades de pesquisa no contexto escolar já no início do curso, bem como o Estágio Supervisionado.

Como indicadores de “qualidade negativa” do curso de Pedagogia, os (as) egressos (as) indicaram: a modalidade de oferta do curso, o acompanhamento de alguns docentes no campo de estágio e a necessidade de ampliação de carga

horária das disciplinas com foco na Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Alfabetização e Políticas Públicas,

*O negativo para mim é por ser a distância. Eu soffro. (CACTOS).*

*Eu tive só um semestre de educação inclusiva e um semestre de libras. É pouco tempo, passa muito rápido. Tudo que eu precisei aqui sobre deficiência visual ou acessibilidade eu tive que buscar fora. Tive que fazer curso extracurricular, correr atrás. Eu penso que, dentro do curso, 1 semestre de educação inclusiva é um período pequeno para tantas dificuldades que se pode ter (GERÂNIO).*

*Deixa eu ver se lembro de algum. Eu senti como ponto negativo, eu sei que a Univali faz isso porque não consegue manter um curso de Pedagogia presencial, mas eu fazia Letras presencial de segunda a sexta. Na verdade, quem quer estudar, estuda. Mas eu acho que ainda se perde um pouco pela falta de contato, de troca e experiência com o professor, principalmente para quem está começando. (ROSA)*

Apesar de alguns (as) egressos (as) escolherem o curso de Pedagogia como uma segunda opção, em função da viabilidade econômica, os relatos mostraram satisfação com a profissão escolhida e sua atuação profissional. Já quanto à análise do processo de Inserção Profissional na área da Pedagogia, verificou-se que houve demanda de ofertas de trabalho em instituições públicas e privadas na região de abrangência do curso e as experiências da formação vinculadas ao mercado de trabalho oportunizaram a entrada dos egressos nos espaços profissionais sem dificuldades.

Essas informações estão associadas aos aspectos sinalizados por Dubar (2005), que considera a inserção profissional como uma construção social que envolve as relações entre educação e trabalho e as estratégias dos atores nas diferentes trajetórias deles quanto ao acesso ao capital cultural, nesse caso, à contínua busca de formação e qualificação profissional.

Ao analisar a inserção profissional do (a) egresso (a), há de se destacar que tal percurso está vinculado diretamente a uma ação da entrada dele ou da estabilidade no mercado de trabalho, caracterizado por um distanciamento do curso de formação inicial, da Universidade e de políticas e programas para professor iniciante.

Marcelo e Vaillant (2017) desenvolvem estudos com o objetivo de identificar políticas e programas de *indução*<sup>10</sup> de professores iniciantes na América Latina, com particular ênfase na situação do Brasil, Chile, México, Peru e

<sup>10</sup> Nessa tese, este termo é utilizado como inserção e apoio.

República Dominicana. Os autores partem do princípio de que os professores iniciantes precisam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão e revelam que na América Latina já ocorrem algumas iniciativas incipientes de políticas de desenvolvimento profissional do professor ingressante.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2017), as iniciativas relacionadas aos processos de *indução* no Brasil são relativamente recentes e essa preocupação surge a partir do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), meta 18, objetivo 18.2, que direciona o acompanhamento dos profissionais iniciantes por equipe de profissionais experientes através de avaliação permanente, com foco no estágio probatório, além dos estudos de aprofundamento na área de atuação do professor.

Vale ressaltar que as competências de gestão pessoal e de carreira necessárias para a inserção e o desenvolvimento profissional, assim como as imagens da carreira docente dos egressos do curso de Pedagogia, serão abordadas posteriormente no quarto capítulo.

Este capítulo teve como objetivo caracterizar o processo de inserção dos pedagogos e conhecer as suas trajetórias profissionais após o término do curso. Nesta perspectiva, apresentou os estudos em torno da Escolha Profissional e da Inserção Profissional relacionando os conceitos teóricos com as experiências dos egressos. Além da relação com as mudanças percebidas no seu desenvolvimento profissional, a articulação dos sistemas que envolvem a dimensão do trabalho e as conexões existentes entre singular-particular-universal, ou seja, suas perspectivas, vivências e o contexto da profissão.

O próximo capítulo visa à compreensão dos “sentidos da formação e do trabalho” atribuídos pelos (as) egressos (as) na articulação dos seus percursos acadêmicos e profissionais e na apreensão dessa realidade em sua totalidade histórico-social.

### **CAPÍTULO 3: A centralidade do trabalho na constituição do sujeito: os sentidos do trabalho e a caracterização do trabalho docente**

Ao longo da história e dos processos do desenvolvimento humano, o trabalho sempre se apresentou e continua a se apresentar como o motor da constituição do homem. Por essa razão, este capítulo é de fundamental importância, pois foca nos elementos constituintes da categoria trabalho, ao mesmo tempo que estabelece um diálogo das relações entre as concepções dos (as) egressos (as) sobre o trabalho, os sentidos do trabalho e o trabalho docente, com as contribuições teóricas de Karl Marx (1818 – 1883), George Lukács (1885 - 1971), Hannah Arendt (1906 - 1975) e Tardif e Lessard (2007). As informações qualitativas da entrevista semiestruturada com os (as) egressos (as) serão exibidas em forma de figuras e de 1 (um) gráfico. Tal opção de linguagem e de interpretação possibilita ampliar a compreensão das inter-relações conforme os arranjos teóricos e o contexto vivenciado pelo (a) egresso (a) no exercício da sua profissão.

#### **3.1 Trabalho na constituição do sujeito**

A discussão da categoria trabalho, neste estudo, consiste em que esta é fundante do ser social, ou seja, o trabalho é a categoria que permite investigar o complexo concreto de sociabilidade como forma de ser e adquire, conseqüentemente, prioridade ontológica na sua análise. Para Japiassu e Marcondes (1996), a discussão sobre a ontologia do ser incide em uma parte da Filosofia que estuda a natureza do ser, a existência e a realidade, procurando determinar as categorias fundamentais e as relações do ser enquanto ser.

Partindo de Lukács (2012), o momento predominante no salto ontológico entre o mundo natural e o estabelecimento da vida especificamente humana reside no trabalho. Por conseguinte, o trabalho se apresenta como meio da autocriação do ser humano como ser humano. Neste sentido, para dialogar com os autores, mostramos as concepções dos egressos a partir de 3 (três) questionamentos: o que é trabalho, por que trabalha (motivos) e a importância do trabalho na vida do egresso. Assim, a figura 4 (quatro) destaca a análise das



informações desta forma e representa as categorias de estudo relacionadas conforme os questionamentos.

Convém ressaltar que os dados trazidos procuraram demonstrar como o trabalho faz parte da ontologia do ser e como sua ação oportuniza a inserção no meio social. A definição do que é o trabalho para os egressos foi analisada partindo de duas categorias teóricas desenvolvidas, em especial por Lukács (1885 - 1971). A primeira categoria consiste em “trabalho como constituição do sujeito e na realização de si” e a segunda, “o trabalho relacionado à manutenção da vida e a finalidade social com foco na profissão docente”.

**Figura 4: Trabalho na Vida dos Egressos**



Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta de dados.

A primeira categoria o “trabalho como constituição do sujeito e na realização de si” levou em consideração as contribuições de Marx (1818 – 1883) a respeito do trabalho, principalmente no estudo ontológico, que o aponta como fundamental na existência humana e na constituição do ser social. Nesta passagem, a seguir, fica explícita a visão marxista desta categoria “o trabalho, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade, é uma

necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, a vida dos homens”. (MARX, 1903, *apud*, LUKÁCS, 2012, p.2).

Ainda nessa direção, Marx (1818 - 1883) pondera que o homem, como um produto social, constitui-se pelo trabalho. Assim, as condições históricas do homem e do trabalho se direcionam para a produção de meios que permitem satisfazer as necessidades básicas humanas, produção de outras necessidades e as relações sociais constituídas pelos intercâmbios com o trabalho. Portanto, o trabalho aparece numa relação exclusivamente humana:

Nós pressupomos o trabalho numa forma exclusivamente humana. A aranha realiza operações que se parecem com as do tecelão, a abelha faz corar de vergonha muitos arquitetos ao construir as suas células de cera. Mas o que distingue, essencialmente, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já estava presente desde o início na mente do trabalhador que, deste modo, já existia idealmente. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; ele imprime no elemento natural, ao mesmo tempo, seu próprio fim, claramente conhecido, o qual constitui a lei determinante do seu modo de agir e ao qual tem de subordinar a sua vontade (MARX, *apud* LUKÁCS, 2012, p. 4).

Deste modo, podemos perceber, nas falas dos (as) egressos (as), que o trabalho aparece de maneira articulada nessa primeira categoria como meios de produção que permitem satisfazer as necessidades básicas humanas. No caso dos egressos, a capacidade humana não deixa de ser um motivo mais instrumental do trabalho, mas também como realização pessoal:

*O trabalho é aquele ofício que dá sentido à vida. .... Penso que o trabalho é ter consciência daquilo que você faz! .... Trabalho é ter um ofício, uma missão, uma função que te dê sentido para a vida, porque ninguém consegue viver sem produzir. O trabalho é produção da mente o do corpo. (TULIPA)*

*O trabalho é uma atividade que todo ser humano desenvolve, é isso que motiva ele. Que ocupa tanto a mente quanto o físico e é o que motiva a continuar. (ROSA)*

*Trabalho é a realização de si como pessoa dentro daquilo que você se propõe a fazer. daquilo que você gosta, de algo que vai te trazer uma realização. (GÉRBERA)*

Diferentemente de Marx, cujo objetivo não era o desenvolvimento sistemático de uma ontologia do ser social, mas a elaboração de fundamentos de uma concepção de mundo partindo de conceitos como trabalho, a linguagem e a

cooperação, Lukács debruça-se sobre a ontologia do ser social para indicar o trabalho como categoria fundante do ser social.

Na segunda categoria “manutenção da vida e finalidade social com foco na profissão docente”, o trabalho se fixa como uma *práxis* social, na qual são transformadas realidades em posições teleológicas. Marx (1818 - 1883), de acordo com Lukács, diz que o trabalho se concretiza através da objetivação das projeções teleológicas, ou seja, para que possa realizar suas ações, o ser social estabelece finalidades que se propõe a realizar e, para concretizá-la, escolhe e cria possibilidades de materialização dessas projeções. Nos depoimentos dos (as) egressos (as), podemos observar como se dá essa relação:

*É a minha vida. É o que me move e é uma necessidade pessoal. Eu me realizo trabalhando... uma realização pessoal no sentido de estar fazendo aquilo que gosta, aquilo que sabe que vai contribuir para fazer a diferença. (LAVANDA)*

*Acima de tudo, o trabalho é o nosso sustento, mas ao mesmo tempo é a nossa verdade e a nossa visibilidade para o mundo, é a nossa imagem e, quanto mais produtivo, mais completo, mais rentável será. (DÁLIA)*

*Trabalho é estar na área que você gosta. Algo que você faz com gosto, com vontade. Não apenas trabalhar por trabalhar, mas sim fazer o que se gosta. (FLOR)*

*O trabalho é o resultado da busca constante. ... porque faz parte do meu sustento. (ASTROMÉLIA)*

Marx (1818 - 1883) se detém nas características do trabalho e na sua ação determinante sobre o sujeito humano. Logo, explica que o homem, ao operar sobre a natureza e transformá-la, muda, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. Essa transformação se estrutura em duas lógicas: uma lógica que traz a existência de um domínio da consciência sobre o elemento instintivo e puramente biológico; e outra que, a cada nova ação, se direciona ao olhar de si mesmo. (*apud*, LUKÁCS, 2012),

Para Lessa (2015), a ontologia de Lukács reforça que os homens se constituem fundados no sentido de ser humano, dono de sua própria história, na medida em que estabelece condições de se apropriar das diferentes perspectivas históricas do conhecimento para, ao final, realizar a sua própria escolha. Esse estudo que se apoia na ontologia lukacsiana tem também a finalidade de demonstrar a possibilidade ontológica da emancipação humana, da superação da barbárie, da exploração do homem pelo trabalho, indo ao encontro de uma visão

do trabalho como emancipação, como realização profissional, podendo ser verificado nas narrativas, a seguir, quando as entrevistadas mencionam os motivos de trabalhar, como já visto na figura 4, distribuídas em 3 (três) subcategorias: “realização profissional”, “contribuir com a sociedade e exercer uma profissão” e “necessidade financeira”. Seguem algumas falas:

*Porque eu preciso e porque eu gosto [...] Me sinto independente, posso conquistar as minhas coisas. (LÍRIO).*

*Porque eu preciso e gosto de conviver com as crianças. (GIRASSOL).*

*Acredito que minha mente tem que estar sempre em trabalho [...] Estar sempre conectada com o mundo, com a sociedade, com as pessoas, e é o trabalho que possibilita essa conexão com o mundo. (LAVANDA).*

*Para a realização pessoal e também para a contribuição da sociedade. (ROSA).*

*Eu trabalho porque preciso de uma ocupação. Para o desenvolvimento da mente. Para manter a cabeça aberta, atualizada e para ter uma renda financeira. (AZALEIA).*

Nos diferentes campos da constituição humana, a consciência é a esfera em que Lukács aprofunda a explicação de sua ontologia vinculada ao contexto histórico e social, assim como na compreensão dessa categoria atrelada a um processo de transformação ou de tornar-se o outro. Nesta perspectiva, a ontologia está constituída no sentido de o humano ser o dono de sua própria história e realizador de suas próprias escolhas (LUKÁCS, apud, LESSA, 2005).

Conforme Lukács (2012), o ser social é, por sua natureza, uma totalidade, isto é, um conjunto de partes, articuladas entre si, em permanente processo de formação, sendo que o trabalho é a matriz desse todo. Segundo o autor, o trabalho é o intermediador entre o homem e a natureza. Somente no trabalho a consciência humana ultrapassa a simples adaptação ao ambiente e marca a passagem do homem biológico para o ser social, portanto:

*O trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de qualquer coisa assinala a passagem, no homem que trabalha do ser meramente biológico ao ser social (LUCAKS, 2012 p. 2).*

Lukács (2012) enfatiza que o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua articulação com a natureza, pois a base biológica da

vida permanece intacta, também na sociedade, apesar de todas as mudanças e transformações. A premissa que favorece a articulação das três esferas é que sem o inorgânico, e sem o biológico, não pode haver o ser social, mas o ser social é o único que se utiliza da consciência. E, enquanto ser social, a consciência assume o principal papel, possibilitando que os homens respondam de maneira sempre nova às novas situações postas em sua vida. Como foi possível observar na figura 4, a importância do trabalho para os egressos está articulada em 3 (três) eixos: “realização pessoal”, “utilidade para a vida” e “necessidade de sobrevivência”. Nos depoimentos dos (as) egressos (as), tais elementos podem ser constatados:

*Para mim o trabalho é tudo! É a essência. (ORQUÍDEA).*

*É a motivação, na verdade. Eu levanto e vejo o que eu tenho para fazer. Se eu não me sentir importante para alguma coisa, eu acho que não tem o sentido. A gente precisa disso, a vida precisa disso. O trabalho, sem dúvida, tem que ser uma motivação. (HIBISCO).*

*O trabalho me engrandece. O trabalho me faz conhecer a sociedade, conhecer as pessoas. O trabalho só me agrega. (MARGARIDA).*

*O trabalho move tudo. A gente aprende e ensina. Ele ajuda no aprendizado, no desenvolvimento e na vontade de querer mais. O trabalho é importante para me motivar. Proporciona a vontade de fazer mais, é motivador. (DÁLIA).*

*O trabalho traz dignidade para a pessoa. Você se realiza em todas as áreas. Tanto na vida pessoal quanto na sua vida financeira. Você tem a sua independência. Então, na minha concepção, trabalhar é a dignidade de uma pessoa. A pessoa que não consegue trabalhar e nem produzir ela não se sente digna. (GÉRBERA).*

Para Lukács (2012), o trabalho é a forma originária do agir humano, segundo o qual foram possibilitadas a organização e a ampliação da história da humanidade. Nesse contexto, o trabalho se apresenta como o principal fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social. O ser humano, na concepção de Lukács, possui uma capacidade inerente e crescente de objetivar/externalizar – ou seja, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas. Podemos relacionar isso ao fato de que, quando o sujeito passa pelo processo de objetivação, nem o mundo objetivo é o mesmo, nem o indivíduo ou os indivíduos são os mesmos. O processo através do qual o que está dentro da subjetividade se externaliza e entra em contato com o que o mundo é, mediante o processo de objetivação, Marx e Lukács vão chamar de processo de externalização. Nessa direção, a exteriorização pode ser compreendida como a

ação por meio da qual, ao transformar a natureza a partir de uma teleologia, o indivíduo se transforma junto com a transformação da natureza.

A partir de Lukács, a compreensão da totalidade do ser é importante porque permite distinguir as contribuições advindas da categoria do trabalho na contribuição do sujeito. Pelo trabalho o homem cria um novo objeto e, ao mesmo tempo, se reconhece como sujeito frente ao objeto por ele criado, dando início ao próprio processo de exteriorização.

De acordo com Lessa (2015, p. 26), não há em Lukács traço algum de identidade sujeito-objeto. O trabalho dá início ou funda o ser social justamente porque não existe a possibilidade de sobreviver se não houver a transformação da natureza visando a sua própria sobrevivência pelos meios de produção. Já Arendt (2001), em a condição humana, relaciona 3 (três) atividades fundamentais: o “labor”, o “trabalho” e a “ação”. Cada atividade está articulada nas condições básicas da vida do homem.

Para Arendt (2001), o labor é a atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano, assegura a sobrevivência do indivíduo e a vida da espécie. O trabalho permite a criação de objetos e a transformação da natureza, proporcionando a criação de um *habitat* distinto ao dos outros animais. A ação é a atividade que independe da medição da matéria e se correlaciona com a condição humana da pluralidade. Entretanto, o labor é essencial para o exercício do trabalho e da ação. Já o trabalho é compreendido como uma forma de transformação da natureza pelo homem. O trabalho é atrelado à esfera pública, ao social, e promove o reconhecimento individual ante o social. Segundo Arendt:

Com o trabalho o homem pratica a troca em todos os sentidos para cumprir sua permanência na terra. A condição humana do trabalho é a mundanidade. Uma das qualidades dessa condição humana é criação, e o registro, em código próprio, da informação e de sua representação. Com a apropriação e elaboração gera-se o conhecimento (ARENDR, 2001, p. 151).

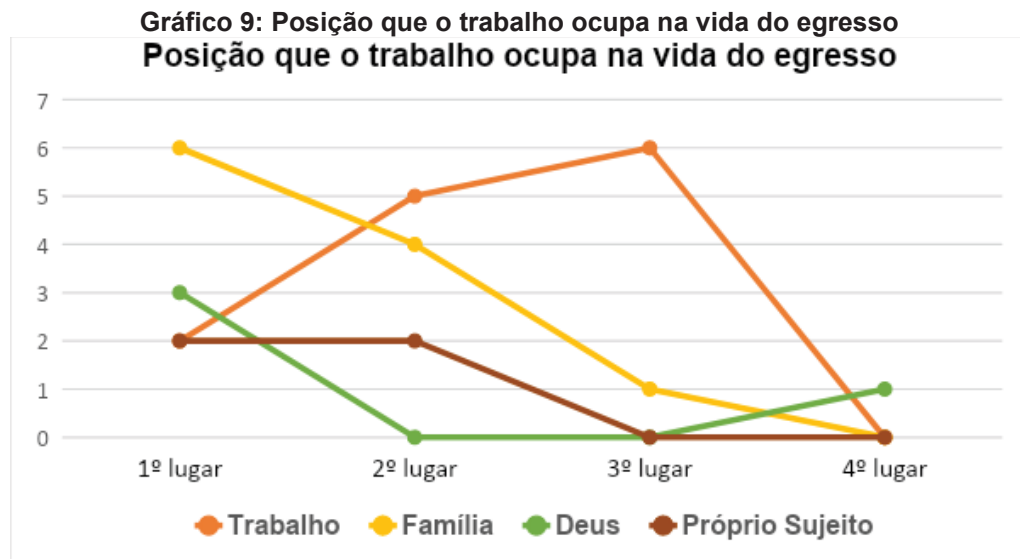
A utilidade do trabalho permite ao homem demonstrar sua capacidade criativa e se diferenciar dos outros animais, que somente realizam labor. A ação é defendida por Arendt (2001) como o modo que o homem faz parte do mundo e promove as relações sociais e políticas. Desta forma, a ação é uma atividade única e exclusiva do homem, é independente da matéria e se correlaciona com a condição humana da pluralidade, a vida social. Logo:

A 'ação' é a única atividade da condição humana que só pode ser praticada com outros homens. Corresponde à condição humana da pluralidade. [...] Nela o homem exerce sua qualidade de inteligência para introduzir seu conhecimento no espaço em que convive, com a intenção de modificar para melhor esse espaço, com a finalidade de estabelecer um acréscimo ao bem-estar de seus habitantes (ARENDR, 2001, p. 151).

A ontologia do ser social, a partir das contribuições dos autores e análise das relações vistas pelos (as) egressos (as), permite visualizar a importância da constituição do sujeito pelas contribuições do trabalho e práxis social. Isso porque as contribuições históricas e sociais refletem e influenciam o papel da consciência e do processo de transformação ou de tornar-se o outro. Nesse processo, a educação contribui com o estabelecimento das condições necessárias para a possibilidade da superação da sociabilidade atual.

As informações apresentadas estão associadas às contribuições que trouxe Lukács (2012) para esta tese em que o ser social é uma totalidade, isto é, um conjunto de partes articuladas entre si, em permanente processo de formação, sendo que o trabalho é a matriz desse todo. O trabalho é fundamental na constituição do sujeito e do processo de transformação ou de tornar-se o outro. As concepções dos egressos, a partir dos questionamentos direcionados à definição, motivos e importância do trabalho, demonstraram a relação e conexão com os autores abordados e que o trabalho para os egressos possibilita a sua constituição como ser social.

Todavia, ao questionar com os egressos sobre a posição que o trabalho ocupa em sua vida, notamos certa fragilidade no trato do tema, isso porque, em um primeiro momento, afirmam que o trabalho ocupa uma primeira posição, porém suas justificativas indicam a inclusão de dois aspectos que não estavam destacados de forma tão clara nas falas anteriores, ou seja: "a Família e Deus". Isso pode ser observado no gráfico 9 (nove). Vale ressaltar que as informações foram trabalhadas a partir da análise de conteúdo optando organizar em gráfico para possibilitar a visualização da posição.



Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta de dados.

Esse gráfico pode ser interpretado de duas formas: uma como indicação de uma primeira posição, qual seja, o trabalho. Nesta colocam a família e Deus à frente do trabalho e o trabalho aparece na mesma posição que a constituição de sujeito. A outra interpretação se dá pelas distribuições do lugar que o trabalho ocupa na vida do egresso, sendo agora associado a uma segunda posição. Nas falas dos (as) egressos (as), a relação “trabalho e família” aparece como elementos conectados numa relação de interdependência.

*Em primeiro lugar vem minha família e o trabalho vem em segundo ou terceiro lugar. (MARGARIDA).*

*Eu acho que o trabalho vem em primeiro lugar por conta dessa necessidade de termos uma renda. (TULIPA).*

*O trabalho está em segundo lugar. A família está sempre em primeiro lugar. (ORQUÍDEA).*

*Pela minha concepção, em primeiro lugar está Deus. Deus é tudo para mim, depois vem a minha família, o meu trabalho e a Igreja. (GÉRBERA).*

*Ele ocupa a terceira posição. Meu pai e minha mãe, meu filho e o trabalho. Que horror! Deus ficou em quarto lugar. (GIRASSOL)*

*Primeiro Deus. Eu jamais vou colocar minha profissão acima disso. Em segundo minha família, porque se eu não estou bem com o meu marido, nada vai bem, e por fim o trabalho. (ASTROMÉLIA).*

Vale salientar que este grupo de egressos em sua maioria são mulheres, mães e atuam profissionalmente. Para Costa (2018), a conciliação entre vida profissional e familiar provoca nas mulheres às vezes sentimentos contraditórios,



por um lado, a relação com a família e com os filhos e, por outro, o trabalho e a inserção profissional. Contudo, o fato analisado até aqui de que o trabalho ocupa um papel central na vida das pessoas, homens e mulheres, está imbricado diretamente na constituição da identidade e no processo de inserção social. O lugar que o sujeito ocupa no trabalho influencia diretamente na sua percepção sobre si e na maneira como se posiciona no mundo, ou seja, “as relações de trabalho determinam o seu comportamento, suas expectativas, seus projetos para o futuro, sua linguagem, seu afeto”, conforme diz Codo (1994, p. 139).

Nesta perspectiva foi que o trabalho tornou-se uma categoria central na vida das mulheres, como uma condição histórica e como foco na compreensão do trabalho enquanto atividade emancipadora. Ao mesmo tempo em que o trabalho se apresenta na constituição dos sujeitos e na emancipação feminina, a família também ocupa grande espaço na vida das mulheres, em especial, no que se refere à qualidade de vida que elas esperam proporcionar (COELHO, 2002).

### **3.2. A diversidade dos sentidos do trabalho**

Os termos sentido e significado são utilizados usualmente no campo da Psicologia, mas também se constituem em definições estudadas em outras áreas como a linguística, a educação e a análise do discurso. A opção, nesta tese, pelo termo sentido parte da reflexão investida na revisão da literatura em que se assume a perspectiva histórico-cultural, visto que os sentidos não têm a estabilidade de um significado e sim um caráter provisório que sofre influências históricas e do contexto.

A revisão bibliográfica sobre sentidos do trabalho foi desenvolvida com base na produção científica nos cursos de Mestrado e Doutorado, no período de 1995 a 2018. O levantamento utilizou o site de busca *on-line* Banco de Teses e Dissertações, - da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Foram coletados 89 (oitenta e nove) trabalhos nas diversas áreas de conhecimento no período já citado. Dessa produção, 85% (oitenta e cinco por cento) estavam concentradas em programas de Mestrado e 15% (quinze por cento) em Doutorado. A categoria sentidos do trabalho tem estudos desenvolvidos

em todas as áreas de conhecimento, com maior concentração nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas.

O referencial teórico utilizado na área das Ciências Sociais e Aplicadas foi dividido em dois grupos. Um primeiro foco direcionando em examinar o sentido do trabalho de setores e áreas de risco, tais como trabalho infantil, sistema prisional, ressocialização e questões que envolvem o trabalho na atualidade. Os fundamentos teóricos desse primeiro grupo se direcionam para questões sociológicas como crise estrutural do capital e dos processos contemporâneos de superexploração da força de trabalho e nas contribuições dos autores Antunes (2009), Weber e Habermas.

No segundo grupo de referencial estão localizados os estudos da gestão, desenvolvimento e administração, com foco nos sentidos do trabalho de profissionais atuantes em diferentes profissões ou gestão de setores produtivos. Os fundamentos desse grupo vinculam-se à área da gestão com ênfase nos estudos sobre sentido do trabalho atribuídos a Hackman e Oldhan (1975) e da ferramenta *Meaning of Work International Research Team* (MOW). Também há contribuições significativas dos autores de Tolfo e Piccinini (2007), Antunes (2009) e Morin (2001).

No campo das Ciências Humanas, a maior concentração de pesquisas em programas de Pós-Graduação está vinculada aos cursos de Psicologia, Educação e Sociologia. O foco das pesquisas na área da Psicologia e Sociologia estava direcionado para a compreensão do sentido do trabalho em diferentes classes profissionais e de estudantes.

Os objetivos das referidas pesquisas têm por base o entendimento do sentido do trabalho como prazer e sofrimento, produção de sentido e valor psicológico e social do trabalho e na atividade laboral. Os principais autores e linhas teóricas orientadoras desse trabalho se fundamentam em Albornoz (2008), Antunes (2004 e 2005), Kuenzer (2002), Tolfo e Piccinini (2007), na psicologia sócio-histórica e a psicodinâmica do trabalho. Nas pesquisas da área da Educação, a categoria sentido do trabalho foi investigada em pesquisas com foco no contexto educacional, tais como: a gestão, o trabalho pedagógico, a docência e os jovens trabalhadores. As principais abordagens teóricas constituíram-se a partir de Dubar (2012) relacionado nas identidades profissionais, o papel da afetividade de Henri Wallon, o trabalho docente no percurso histórico da educação brasileira e

as categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo defendidas pelo autor Gonzalez Rey (2007). Os resultados desses estudos sugeriram que o trabalho teve um papel central na vida das pessoas, bem como as relações, as condições e a organização do trabalho, tanto no âmbito da gestão, como no âmbito da docência, estavam relacionadas entre si pelo sentido de precarização/desprofissionalização do trabalho.

O exame dos resultados da pesquisa, extraídos das considerações finais dos estudos, definiu o eixo de análise “trabalho” como carregado de múltiplos sentidos: que promove o sustento e financia estilo de vida, obtenção de conforto material e sobrevivência; que promove a construção subjetiva da história pessoal e social; que está no centro da vida, das atividades, promove realização pessoal e crescimento profissional e produz um resultado útil.

Com o objetivo de analisar os estudos desenvolvidos acerca dos sentidos do trabalho, organizamos um quadro síntese com as principais contribuições teóricas dos autores mais referenciados nas pesquisas.

**Quadro 2: Síntese dos aportes teóricos na área dos sentidos do trabalho**

Autores	Hackman e Oldham (1975)	Meaning of Work International Research Team (MOW) (1981 e 1983)	Estelle Morin (2001)	Antunes (2000)	Dejours (1987)
Categorias					
Dimensões e características do sentido do trabalho	Dimensões do trabalho com significado e sentido apresentaram cinco características : Variedade de habilidades; Identidade com a tarefa; Significado da tarefa; Autonomia; Feedback.	Quatro dimensões: a centralidade do trabalho; as normas sociais sobre o trabalho; resultados valorizados do trabalho/meta s do trabalho; e a identificação das regras do trabalho.	Cinco motivos para atribuírem sentido ao trabalho: realizar-se e atualizar; adquirir segurança e ser autônomo; relacionar-se com os outros e estar vinculado a grupos; contribuir com a sociedade; ter um sentido na vida, o que inclui ter o que fazer e manter-se ocupado.	O sentido do trabalho é valorizado tanto pelos capitalistas quanto pelos marxistas. Capitalistas: valorização do trabalho a partir da existência da propriedade privada e obtenção da mais valia (o lucro). Marxista: trabalho/ mercadoria não tem sentido para o trabalhador que se vê impedido de exercer sua liberdade e criatividade no trabalho (alienado).	O sentido do trabalho tem dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito (ligado à própria profissão) e o conteúdo significativo em relação ao objeto. Conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito. Conteúdo significativo do trabalho em relação ao objeto: o trabalho comporta investimentos simbólicos e materiais destinados a outro.
Sentido do Trabalho	Definem o sentido/significado do trabalho como uma estrutura afetiva formada por três componentes: o significado, a orientação e a coerência.	O sentido do trabalho influencia as formas de atividade laboral, a flexibilidade e a produtividade dos trabalhadores, pois afeta as crenças sobre o que é legítimo e o que se pode tolerar do trabalho.	O sentido do trabalho depende de fatores, tais como autonomia, reconhecimento, desenvolvimento e crescimento. O trabalho com sentido oportuniza ao trabalhador conhecer sua atividade e gerar melhor desempenho.	Dimensão principal da constituição do sujeito. Necessidade de o indivíduo encontrar na esfera do trabalho o primeiro momento de realização.	O trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora com base nos dados obtidos na revisão da literatura.

Tolfo e Piccinini (2007), Rezende e Marques (2008), Freitas e Souza (2009), Pedroso e Pilatti (2009) apontam como precursores dos estudos sobre o Sentido do Trabalho os psicólogos Hackman e Oldham (1975). Hackman e Oldham utilizaram nos seus estudos instrumentos de quantificação para determinar a qualidade de vida no trabalho. Os resultados do estudo sugeriram que os resultados positivos pessoais e do trabalho são obtidos quando estados psicológicos críticos estão presentes e são percebidos para o trabalhador.

A pesquisa recomendou dimensões básicas do trabalho com o uso dos significados e sentidos a partir de 5 (cinco) características determinantes: variedade de habilidades (com o uso de competências, atividades e conhecimentos diversificados); Identidade com a tarefa (grau em que a função requer a execução de um trabalho identificável com princípio e fim, e que origina um resultado visível); Significado da tarefa (impacto do trabalho nas vidas dos outros); Autonomia (independência no planeamento do trabalho e na respectiva forma de organização); Feedback (o progresso do indivíduo na execução da tarefa e níveis de desempenho alcançados).

O modelo proposto por Hackman e Oldham (1975) apresenta três grandes dimensões interligadas e essenciais ao trabalho: dimensões básicas do trabalho (com características já citadas), estados psicológicos críticos (percebidos pelos trabalhadores) e resultados pessoais e do trabalho (motivação, investimento e qualidade do trabalho).

Os pesquisadores da equipe internacional *Meaning of Work International Research Team* (MOW) realizaram, no período entre 1981 e 1983, uma macro pesquisa com amostras de oito países, buscando revelar os significados que os sujeitos atribuem ao seu trabalho. Esses pesquisadores partiram da premissa de que o significado do trabalho configura importância histórico-filosófica na vida das pessoas e exerce. Os resultados mostram que o trabalho pode assumir desde uma condição de neutralidade até de centralidade na identidade pessoal e social a partir da articulação dos eixos: as normas sociais sobre o trabalho; resultados valorizados do trabalho/metabolismo do trabalho; e a identificação das regras do trabalho. Os resultados mostram que o trabalho pode assumir desde uma condição de neutralidade até de centralidade na identidade pessoal e social e está organizado na articulação dos eixos: as normas sociais sobre o trabalho; os resultados valorizados do trabalho/metabolismo do trabalho; e a identificação das regras

do trabalho. As implicações decorrentes dos significados atribuídos ao trabalho são influenciadas pelo tipo de atividade laboral, a produtividade dos trabalhadores, as características das profissões, as diferenças culturais e os próprios conceitos do significado do trabalho para os sujeitos.

A psicóloga e pesquisadora Morin (2001) desenvolve seus estudos a partir do estudo efetuado com os estudantes de Administração de Quebec – Canadá e da França, compreendido entre 1994 e 1998, utilizando para a coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados das pesquisas mostraram a atribuição dos sentidos ao trabalho pautado em fatores como: autonomia, reconhecimento, desenvolvimento e crescimento, permitindo que o sujeito pudesse realizar-se e atualizar-se; adquirir segurança e ser autônomo; relacionar-se com os outros e estar vinculado a grupos; contribuir com a sociedade; ter um sentido na vida, o que inclui ter o que fazer e manter-se ocupado.

Já Antunes (2013) apresenta suas contribuições sobre os sentidos do trabalho baseadas em análises política e filosófica. Seus estudos examinam a configuração da classe trabalhadora, bem como as relações entre trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial. Para Antunes (2013), “os sentidos do trabalho” são valorizados, tanto no discurso e na pesquisa, ancorados no capitalismo, quanto nos estudos marxistas. No primeiro caso, sua valorização parte da existência da propriedade privada e obtenção do lucro. Nos estudos marxistas, o trabalho não tem sentido para o trabalhador que se vê impedido de exercer sua liberdade e criatividade no trabalho (alienado). Ainda de acordo com Antunes (2000), os sentidos do trabalho se configuram como uma dimensão da constituição do sujeito e há a necessidade de o indivíduo encontrar na esfera do trabalho o primeiro momento de realização.

Por sua vez, Dejours (1987) utilizou-se da abordagem da psicodinâmica do trabalho, desenvolvida na França na década de 1980, para analisar os sentidos do trabalho. Para o autor, os sentidos do trabalho podem ser compreendidos a partir de dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito (ligado à própria profissão) e o conteúdo significativo em relação ao objeto. O conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito foca-se na profissão e possibilita a construção da identidade pessoal e social do trabalhador, permitindo que consiga se identificar com aquilo que realiza. Já no conteúdo significativo do trabalho em

relação ao objeto: o trabalho comporta investimentos simbólicos e materiais destinados ao outro.

A análise dos estudos desenvolvidos sobre os sentidos do trabalho contribuiu para a presente tese pelo fato de não ter sido encontrada nenhuma pesquisa realizada sobre os sentidos do trabalho e sua relação com a formação e a carreira docente do pedagogo. Esta tese se apoiou nos construtos teóricos sinalizados por Antunes (2000) e Dejours (1987), em que o trabalho se apresenta como uma dimensão principal na constituição do sujeito e também contribui para a construção da identidade pessoal e social e, portanto, o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade.

Outros aspectos evidenciados na presente tese foram as influências do processo formativo da profissão na maneira como o sujeito estabelece os sentidos do trabalho e a prospecção da carreira. Podemos observar, na figura 5, como os (as) egressos (as) qualificaram os sentidos do trabalho e as características de um trabalho com sentido. Na parte externa da imagem, em flechas interligadas, apresenta-se quais os sentidos atribuídos por eles, e nos círculos no centro da imagem são exibidas as características de um trabalho com sentido. Assim, os sentidos do trabalho foram definidos em três eixos articulados: como o resultado dos investimentos na profissão e renda, desenvolvimento pessoal e impacto social.

**Figura 5: Sentidos do trabalho e as características de um trabalho com sentido**



Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.

As informações apresentadas sobre os sentidos do trabalho configuram como dimensão principal a constituição do sujeito, ao mesmo tempo que se expõem como necessidade do indivíduo encontrar na esfera do trabalho o primeiro momento de realização (ANTUNES, 2000). Outra atribuição é a necessidade de o trabalho fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade, isso com base no que diz Dejours (1987). Essas duas dimensões podem ser vistas em algumas falas dos (as) egressos (as):

*Você se sente mais atualizado e em contato com a sociedade. ...acho que é isso que move o trabalho. Estar sempre se superando e tentando melhorar na área que atua, se especializar. (AZALEIA).*

*O sentido de aprendizado. Poder conhecer novas sensações e ter sempre novas experiências. (GERÂNIO).*

*Cada um vai encontrar sentido naquilo que escolheu. Se eu não tivesse esse sentido para trabalhar, eu acho que não teria nem um porquê de eu existir. (HIBISCO).*

*O trabalho me motiva. É o que me faz acordar todos os dias. A gente vê o valor do trabalho, percebe que acrescenta principalmente na vida das crianças. Me faz sentir que todos os dias estou sendo útil no aprendizado e no desenvolvimento daquela criança. (ORQUÍDEA).*

*O sentido que o trabalho tem é que, a partir do momento em que você está mudando a vida de alguém ou tentando fazer melhor para a humanidade, esse realmente é o sentido. (ROSA).*

Com relação à ação profissional na docência se observou nas falas do grupo investigado a ênfase na formação das crianças/alunos e inserção e/ou impacto social, realização e satisfação pessoal, bem como o sentido direcionado para o desenvolvimento profissional na área de formação. Nessa mesma direção, as características de um trabalho com sentido estão concatenadas, sem prioridade de um sob o outro, em três eixos, a saber: função social do trabalho, foco na pessoa e o desenvolvimento profissional. Estes eixos são articulados aos sentidos do trabalho em que a coerência e a clareza do egresso (a) aparecem na função do trabalho em suas vidas. Esses eixos podem ser exemplificados nos depoimentos a seguir, em que a característica do trabalho com foco na pessoa mostra a relação dos sentidos do trabalho com a alegria, o prazer e a satisfação, assim, Girassol diz “Quando você vem trabalhar feliz e faz o que gosta você não trabalha um dia na sua vida”, e Flor também se manifesta “...um trabalho com sentido é algo que me faz sentir feliz por saber trabalhar com o que eu gosto”. (FLOR)



Outra característica do trabalho com sentido considerando o desenvolvimento profissional é dito por Astromélia: *“Amar o que realiza, mas também ser profissional, é entender que ser professor requer estudo e disciplina”*. Lavanda, outra ex-aluna, também se posiciona e menciona: *“[...] crescimento pessoal e profissional é uma oportunidade de autorreflexão, porque eu sempre busco refletir sobre a minha prática procurando sempre fazer o melhor, e se erro em algo, tento mudar para a próxima vez”*. Por fim, a característica do trabalho com sentido assinalado pela função social do trabalho, ou seja, o trabalho com sentido de atendimento ao outro é tão importante como o trabalho para si. Portanto, para Rosa, é: *“[...] um trabalho consciente, tanto para si como para o outro. Com ética, responsabilidade, comprometimento. Fazendo o que você queria que fosse para si, para o outro. Bem humano!”*. Tulipa também se manifesta dizendo: *“Missão social, eu acho que é prioridade do professor e do pedagogo. Posição ideológica, penso que isso tem muito a ver com a posição política e acadêmica”*.

De acordo com Basso (1998), há a necessidade de compreender o trabalho docente como uma ação mediadora realizada pelos indivíduos no processo de apropriação do conhecimento e pela finalidade de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor. Tardif e Lessard (2005, p. 08) argumentam que a docência pode ser caracterizada como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Fato esse observado fortemente na forma como os egressos assinalam os sentidos e as características do trabalho em direção a outro indivíduo e com inclusão na qualidade de vida do homem e da sociedade.

Mediante os construtos teóricos e os elementos da análise dos sentidos do trabalho para os egressos - desenvolvimento pessoal, impacto social, resultado do investimento na profissão e sustento, bem como as características atribuídas – foco na pessoa (si), função social do trabalho e desenvolvimento profissional – foi possível estabelecer a articulação com as contribuições de Morin (2001) especialmente no que tange a “realizar-se e contribuir com a sociedade”.

Já com Dejours (1987) foi possível perceber que há uma articulação do que foi dito sobre o trabalho e o paradigma atual do mundo do trabalho que foca

na interação e não na matéria, assim, o sentido do trabalho está apoiado na finalidade que precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade. Outro aspecto referente aos sentidos e às características do trabalho para o egresso se verifica naquilo que Antunes (2009) defende, de que o trabalho se estabelece como a principal via da constituição do sujeito e a necessidade que a pessoa se encontra no campo do trabalho, o primeiro momento de realização.

Em relação à tese inicial, há a possibilidade de relacionar o sentido do trabalho vinculado à formação inicial, ou seja, a Licenciatura em Pedagogia, pois de acordo com os (as) egressos (as), um dos sentidos do trabalho está vinculado ao resultado do investimento na profissão.

### **3.3 O trabalho docente a partir da experiência dos egressos**

As discussões sobre o trabalho docente estão organizadas a partir das contribuições de Tardif e Lessard (2007), que ressaltam a docência como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modelo fundamental da interação humana.

Os autores explicam e refinam essa posição com base na análise da conjuntura global e juntam as relações do contexto histórico, econômico e da hegemonia de uma base social capitalista. Mencionam o fato de que, numa sociedade produtiva, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica e os docentes ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Uma vez que o tempo de aprender não tem valor por si, mas se configura para a preparação da vida produtiva e os docentes como agentes de reprodução sociocultural. (TARDIF E LESSARD, 2007).

Em vista disso, o trabalho docente “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (TARDIF e LESSARD, 2007, p.17)”. Isso porque há uma transformação no foco do trabalho para a produção dos bens para o trabalho centrado nos serviços. A sociedade de serviços é situada nos processos de produção, gestão, manipulação e armazenamento de conhecimento. Já as atividades do trabalho estão relacionadas às profissões que são representantes dos novos grupos de especialistas em gestão dos problemas econômicos e sociais com o auxílio dos conhecimentos

fornecidos pelas ciências naturais e sociais, bem como no aumento de atividade burocrática e no atendimento da racionalidade instrumental e planejada.

Nesse cenário, o campo do trabalho se direciona para os ofícios que têm os seres humanos como objeto de trabalho, sendo que tais profissões são chamadas de trabalho interativo. Para os autores, “ [...] as pessoas não são um meio ou uma finalidade de trabalho, mas a matéria-prima do processo de trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 20)”.

Da mesma forma, os debates atuais sobre profissionalização do ensino estão vinculados a essas orientações com a ação pautada na ampliação das atividades burocráticas racionais. E o trabalho na docência se configura nas interações cotidianas entre professores e alunos, portanto, constitui-se no fundamento das relações sociais, sendo que as referidas “relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho” (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 23).

O conceito de profissão é definido como um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar seu próprio campo de trabalho e o acesso ocorre por meio de uma formação, ele possui certa autonomia sobre a execução de sua tarefa e conhecimentos necessários à sua realização, conforme discorre Tardif e Lessard (2007). Neste aspecto, toda profissão ou ofício precisa ser analisado a partir da relação do trabalhador com seu objeto de trabalho, para assim compreender sua atividade.

Segundo os autores (2007, p. 23), ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. A profissão docente pauta seu trabalho sobre e com os seres humanos, e esse tipo de trabalho envolve necessariamente “a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízo de valor susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário (MAHEU & BIEN-AIMÉ, *apud*, TARDIF E LESSARD, 2007, p. 33)”

O estudo do trabalho docente engloba distintas dimensões e bases científicas, especialmente a corrente cognitiva e a sociológica. A cognitiva define o trabalho baseado no tratamento das informações diversas, com o uso de material

simbólico<sup>11</sup> e cujo objetivo simbólico favorece a aquisição de certa cultura e a construção de conhecimento sólido. A segunda corrente sociológica indica que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, o ser humano torna-se aquilo que ele faz e a sua *práxis* exprime a possibilidade do sujeito humano de intervir no mundo. (TARDIF E LESSARD, 2007).

Conforme os citados autores, estudar a docência exige a compreensão da totalidade dos componentes desse trabalho, pois carece considerar as resistências aos trabalhadores, alunos compelidos a frequentar e permanecer na escola, o trabalho desenvolvido com coletividades, a questão de equidade do tratamento e do controle do grupo, as relações humanas com outros professores, famílias, gestores, as visões normativas e moralizantes da docência sobre o que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que realmente são e outros aspectos.

Tardif e Lessard (2007) explicam que o trabalho docente se localiza na mescla do trabalho formal (codificado) e do trabalho informal (flexível e heterogêneo). A docência como trabalho codificado é vista a partir de uma atividade instrumental controlada, formalizada e de um cotidiano burocratizado. Na docência do trabalho não codificado e flexível, o professor é visto como um ator social ao invés de um agente da organização. Neste ponto, o cotidiano do trabalho é marcado por autonomia em que as atividades são desenvolvidas de acordo com suas representações e o trabalhador é parte integrante do processo de trabalho.

O trabalho docente pode ser assim analisado pelas dimensões da atividade, do *status* e da experiência. A docência como atividade se configura para atuar em um determinado contexto, função e objetivo. O trabalho como *status* vincula a docência à identidade do trabalhador e à organização da sociedade, uma vez que defende a identidade do professor como uma construção, e a docência como experiência compreende a atividade, o *status* e o trabalho do modo como é vivenciado, assim recebe significado por ele e para ele, ou seja, sua intensidade e significação de uma situação vivida pelo sujeito.

Para Valle (2006), a carreira docente inscreve-se entre duas dinâmicas contraditórias: as carreiras valorizadas socialmente que combinam *status* profissional com estabilidade de emprego; e, por outro lado, oferece um futuro

---

<sup>11</sup> Material simbólico, para Tardif e Lessard (2007), é compreendido como programas, livros, planos, propostas curriculares, entre outros.

profissional bastante incerto, baixos salários e ascensão profissional limitada aliada às condições, muitas vezes, precárias de trabalho.

Neste mesmo sentido, Gatti (2012, p.88) discute a valorização da carreira docente no Brasil, tanto no âmbito social, como no plano da vida profissional. De acordo com a autora, “há um movimento nas diferentes esferas da gestão pública da educação no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério, embora esse movimento ainda não tenha abrangência total e não tenha mostrado ainda impactos efetivos”. Os docentes se apresentam como uma das grandes categorias profissionais da atualidade em nosso país, apesar de vivenciarem um cenário de desvalorização, falta de autonomia no trabalho e, ainda, estão inseridos em um contexto internacional marcado pela mundialização econômica e pelas políticas neoliberais, sendo o *locus* do trabalho do docente.

Com respeito ao trabalho docente, neste estudo os egressos foram indagados sobre sua experiência com o foco para três temas: o que tem sido mais compensador na profissão docente, aspectos para se sentir satisfeito no trabalho e os motivos de alegria e o prazer que percebem no desenvolvimento do trabalho.

Vale enfatizar que esses egressos atuavam há 4 (quatro) anos como licenciados em Pedagogia, em diferentes espaços profissionais, no entanto, possuíam experiência profissional durante o curso, como apresentado no gráfico 6 (seis), atividades laborais desenvolvidas durante o curso de graduação em Pedagogia na área de formação.

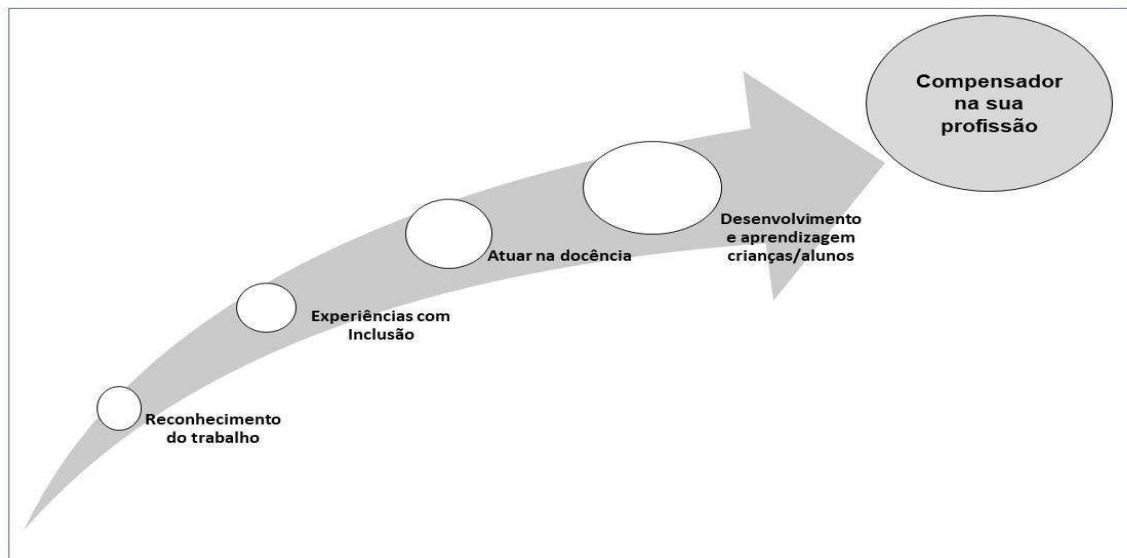
A análise das informações permitiu as respostas dos (as) egressos (as) em 4 (quatro) fatores apresentados conforme a ordem e o volume da frequência, na figura 6. São fatores compensadores do trabalho docente: o seu reconhecimento a partir do trabalho, a prática pedagógica com a experiência de inclusão, a atuação na docência e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos.

Essas informações vinculam a compreensão do trabalho docente a um trabalho interativo, já que os egressos relacionam 3 (três) fatores compensadores do trabalho docente - a prática pedagógica com a experiência de inclusão, a atuação na docência e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos - com o objeto do seu trabalho sob o modo da interação humana, da face a face com o outro, e assim a “tarefa docente gira em torno do trabalho em classe com

seus alunos, e todas as outras atividades são periféricas em relação a esse nó central do trabalho interativo (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 277)”.

Outro aspecto que foi revelado na análise é o reconhecimento do trabalho a partir do domínio da experiência, ou seja, na forma de como o docente compreende o trabalho, como é vivenciado e o significado do trabalho para si e para os outros.

**Figura 6: Profissão Docente: aspectos compensadores**



Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta de dados.

No que tange à satisfação com o trabalho docente, os egressos marcam 4 (quatro) eixos articulados: a realização pessoal, o ambiente de trabalho, prática pedagógica e crianças/aluno, como pode ser observado na figura 7. Esses eixos demonstram que a satisfação se dá a partir das exigências do trabalho cotidiano e ela é conquistada no processo concreto de realização do trabalho. Tais elementos impactam em sua identidade e trajetória profissional, permitindo situar o trabalho docente atrelado a um processo social.

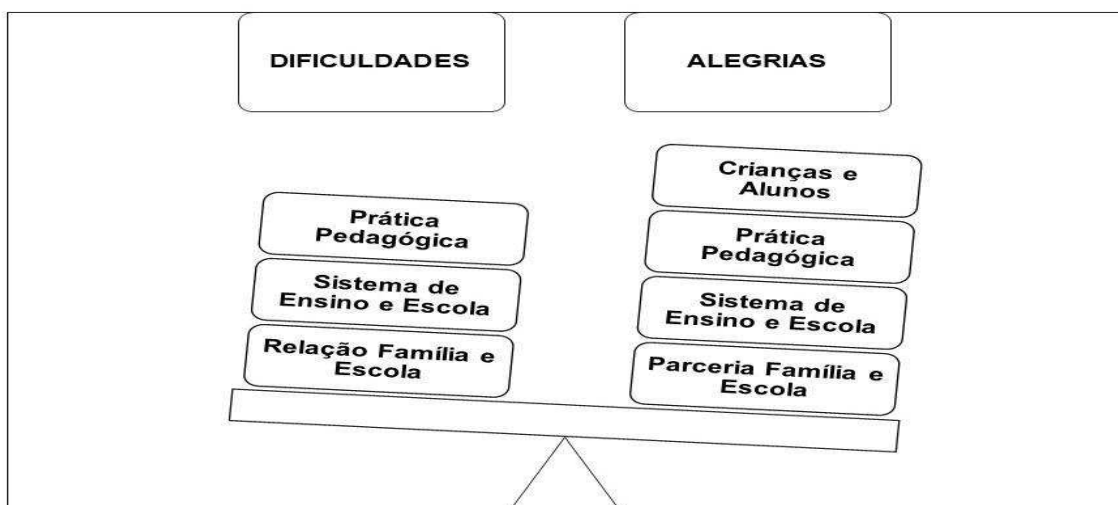
**Figura 7: Satisfação com o trabalho docente**



Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta de dados.

Na figura 7, podemos verificar que os (as) egressos (as) trazem como dificuldades o olhar assistencialista das famílias no espaço da educação infantil, as condições de trabalho e a burocracia, aspectos que dificultam o trabalho docente. Como recompensas são reveladas sentimentos como as alegrias na profissão, que fazem o que gostam, quando há o reconhecimento profissional e a concretização da aprendizagem e desenvolvimento da criança/aluno, enfim, quando o trabalho docente se concretiza em uma prática pedagógica eficiente.

**Figura 8: Alegrias e Dificuldades do Trabalho Docente**



Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.

Diante do contexto apresentado até o momento, pode-se concluir que a partir da visão dos (as) egressos (as), o trabalho docente se constitui como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 08)”.

A especificidade deste trabalho, diferentemente de outros, se dá na ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social, isto é, o conhecimento. O efeito de tal ação pode ser destacado como para os sujeitos da ação, as crianças/aluno, como também na aprendizagem da docência que constitui um conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. Este conhecimento é aprendido no exercício profissional, mas não abstrai outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, teorias, etc.

Ressalto o aspecto já sinalizado anteriormente, de que os egressos participantes da pesquisa se encontram no início da carreira docente e, nesse momento, possuem um olhar positivo e motivador do seu trabalho, também pelo fato de terem conquistado sua formação superior e inserção social.

Todavia, o trabalho docente precede outras discussões que serão abordadas no próximo capítulo que articularam os sentidos da formação, os saberes da docência e o desenvolvimento profissional.



#### **CAPÍTULO 4: SENTIDOS DA FORMAÇÃO E A ARTICULAÇÃO COM A CARREIRA E COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EGRESSO DE PEDAGOGIA**

Este capítulo visa articular a compreensão dos sentidos da formação com os percursos profissionais do egresso. Além de articular a imagem que o egresso faz da profissão e de sua percepção quanto ao percurso laboral e ao desenvolvimento profissional. Partimos do pressuposto de que a formação inicial é um componente importante na profissionalização do professor, pois permite ressignificar o sentido atribuído à carreira e ao seu desenvolvimento profissional.

Como verificamos nesta tese, a maioria dos egressos se inseriram na atividade profissional na docência, ao longo da formação inicial, em razão de estar cursando Pedagogia. Vale ressaltar que o processo de formação é algo complexo e também singular, sendo que cada indivíduo, de forma específica, vai se constituindo docente no decorrer do desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências profissionais (BOLZAN, 2002, p.110).

Nas normatizações da formação inicial, enfatiza-se a organização curricular dos cursos de licenciatura com foco na apropriação da formação, pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, e nas áreas específicas de conhecimento científico. Ademais, a organização curricular deve estar baseada pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015).

No desenvolvimento da presente pesquisa, os egressos se encontravam na etapa inicial do desenvolvimento profissional permitindo a mobilização dos saberes produzidos na formação inicial, nas aprendizagens resultantes das vivências na escola, pelos estágios, pela participação em programas e pela troca de experiências com outros professores e colegas da turma.

Castanheira (2014) considera que a formação inicial proporcionada pelo curso de Pedagogia precisa contemplar as condições básicas para o educador tornar-se um profissional competente, tendo em vista as três dimensões da atuação profissional do pedagogo, que consistem na:

[...] profissionalidade decorrente da formação inicial, na qual são construídas competências necessárias à ação docente, conhecimentos, saberes e habilidades, atitudes necessárias para promover o processo de ensino e aprendizagem. Na profissionalização, estão inseridas as condições eficientes para exercer a profissão, e [...] o profissionalismo reúne condições substanciais para o trabalho competente, comprometido com a prática pedagógica, postura ética e política (CASTANHEIRA, 2014, p. 264).

Assim, este capítulo tem como elemento central a articulação da profissionalidade e da profissionalização do egresso atreladas aos sentidos atribuídos ao seu trabalho e à sua formação.

#### **4.1 Os sentidos atribuídos à Formação Inicial**

A formação inicial do pedagogo é desenvolvida no atendimento das especificidades e necessidades advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>12</sup>. De acordo com as referidas diretrizes, os cursos de licenciatura devem conceber suas propostas curriculares com atenção à formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, em especial a Base Nacional Comum Curricular, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O curso de Pedagogia visa promover uma sólida formação teórica e interdisciplinar, no estabelecimento da unidade teoria-prática, no compromisso social e na valorização do profissional da educação. Nesse sentido, reforça a posição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em que a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico. Além de envolver os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

---

<sup>12</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº01, de 15/05/2006, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº2, de 1º de junho de 2015.

Considera-se ainda que as referidas diretrizes apontam a necessidade do licenciado em Pedagogia e docente da educação básica compreender o currículo concebido como o conjunto de valores favorável à produção e à socialização de conhecimento, contribuindo para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho.

O curso de Pedagogia, em seu período de existência, como curso superior, está no foco de discussões em torno da definição da identidade do profissional que irá formar (BOCCIA e TODARO, 2013). Conforme Libâneo (2001; 2007), a Pedagogia é a ciência que tem a educação como objeto de estudo e a base do curso de Pedagogia não pode ser a docência, mas sim, o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude.

Porém, as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia indicam que o curso se destina prioritariamente à formação de professores, contrapondo a posição do autor, e sinalizam o curso como base na docência e na atuação do pedagogo em outras instâncias e instituições relacionadas ao ensino.

Para Libâneo (2007), a legislação do curso de Pedagogia tem como base a docência e, infelizmente, não considera o estudo do fenômeno educativo em todas as suas dimensões, compreendendo os elementos da ação educativa e sua contextualização. Observa-se, nesse breve cenário normativo e identitário do curso de Pedagogia, um campo de disputas e também de culpabilidade das questões relacionadas à qualidade da educação no ensino das escolas brasileiras, focando no fracasso e no sucesso direcionado apenas ao profissional egresso do curso. O curso de Pedagogia, campo da formação inicial do egresso desta tese, atende as determinações legais e direciona para o projeto pedagógico do curso<sup>13</sup> o seu objetivo geral.

Formar o pedagogo para atuar na Educação Básica com condições de planejar, implementar, coordenar, gerir e avaliar atividades e projetos educativos em espaços escolares e não-escolares, construindo conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e a eficiência do trabalho pedagógico.

---

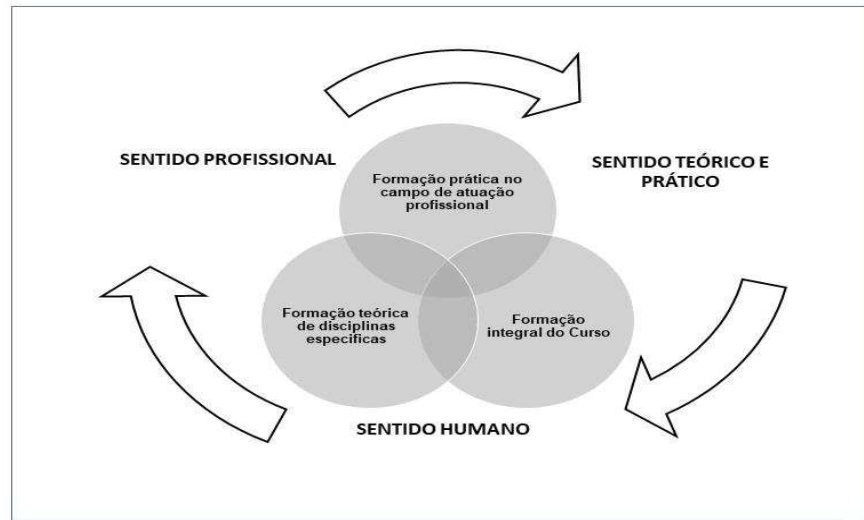
<sup>13</sup> Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, verão 2014 - 2016.

O objetivo geral do curso esclarece sua posição quanto ao atendimento da normatização da sua área e indica a formação de pedagogo (professor) para atuação na educação básica e em espaços educacionais não formais. As competências esperadas dos egressos na sua atuação profissional também apontam essa atuação.

[...] planejar, conduzir, mediar e avaliar o processo educativo na Educação Infantil e Anos Iniciais; promover a comunicação e interação entre as instituições, família e comunidade; conhecer e estar sensível aos direitos e necessidades da infância; organizar o espaço educativo considerando a demanda das crianças; refletir, avaliar e questionar o cotidiano educativo com base nos referenciais teórico-metodológicos, qualificando o ensino das disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade magistério; conhecer, atuar e articular as políticas educacionais às práticas pedagógicas da EJA; articular pedagogicamente os processos de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Profissional; assumir postura investigativa e crítica em face da realidade sociopolítica e educacional brasileira; conhecer e interagir com os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem; avaliar, criar e utilizar recursos e procedimentos de ensino, que contemplem diferentes alunos; mobilizar tecnologias de informação e de comunicação em favor do planejamento, gestão e mediação do processo de ensino-aprendizagem; gerir o projeto educativo com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, verão 2014 – 2016).

Os egressos do curso relacionam o sentido da sua formação inicial, figura 8, em três eixos interligados, visto que em suas falas existe mais de um sentido atribuído ao curso de Pedagogia. Tais sentidos se misturam e se entrecruzam. Os eixos compreendem os sentidos teórico e prático, pois o curso possibilitou a construção de fundamentos e desenvolvimento de competências profissionais, sentido humano, uma vez que os egressos se perceberam com a ampliação da sua identidade pessoal e visão de mundo e o sentido profissional pelas experiências de inserção e conhecimento do mercado do trabalho e da profissão.

**Figura 9: Sentido da formação inicial e contribuição para atividade atual**



**Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.**

Nos depoimentos dos egressos, a formação se apresenta como fundamental ao seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, o sentido da formação está atribuído para se qualificar e se estabelecer de forma diferenciada na sua atuação profissional:

*Foi importante até para a minha formação como mãe [...] Essa minha busca pelo ensino superior e fazer Pedagogia me fez entender um pouco mais da humanidade, me fez sair da futilidade, da inércia. Me fez ser outra pessoa. Hoje eu enxergo outros parâmetros da sociedade que antes eu não via. [...] Era esse sentido que eu buscava na vida. [...] acho que não fiz Pedagogia para ganhar dinheiro, fiz para me satisfazer como ser humano. (TULIPA)*

*A formação dá um norte [...] curso é a base para a identificação. A teoria e a prática de estágio ajudam muito a conhecer e a saber o que você quer seguir. (ROSA)*

*[...] a formação direcionou o olhar para trabalhar a parte humana, de olhar o outro. ...Paulo Freire traz isso, de como trabalhar da prática para a teoria. As visões de mundo diferentes. (GERANIO)*

*[...] ajudou muito na minha vida profissional, porque toda a formação que tive me ajudou a conhecer o mercado de trabalho. Com a formação inicial, eu pude perceber por onde eu iria trilhar e o caminho que eu queria percorrer. Por meio da formação inicial eu pude entender o que é a minha profissão, o que eu deveria fazer e onde eu poderia atuar. (MARGARIDA)*

*Tem todo o sentido, porque senão eu não estaria preparada. ... então o sentido maior de ter a formação é ter a sabedoria de saber o que fazer em determinadas horas, sem preparação eu não teria como atuar com as crianças. ... a formação é a base, sem formação não tem nem como falar com as crianças. (FLOR)*

*[...] foi muito importante. Eu não sabia nada! Entrei uma pessoa e saí outra, com uma visão completamente nova. Hoje eu tenho uma visão diferente, até mesmo dentro de casa. .... (GÉRBERA)*

A contribuição do curso para a atuação profissional do egresso está organizada em eixos e associada ao sentido da formação, figura 8 (oito). Isso porque a resposta do sentido da formação foi coletada após o término do curso e já com a questão da inserção profissional na área. Desta forma, as contribuições do curso atribuídas pelo egresso estão articuladas com os sentidos da formação.

Segundo Imbernón (2005), a formação assume papel que vai além do ensino que se pretende, ao mesmo tempo se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem a poder conviver com a mudança e a incerteza. Isso implica considerar o profissional da educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular.

Para os egressos, o curso contribuiu em três linhas conectadas, a saber: formação integral do curso com o conjunto das experiências teóricas e práticas vivenciadas na formação; a formação prática no campo de atuação profissional vinculada às experiências; as práticas vivenciadas no curso, tais como: estágio obrigatório e não obrigatório, Pibid, Extensão e disciplinas de investigação do contexto escolar. Com menor frequência, foi indicada a formação teórica em algumas disciplinas específicas manifestadas pelos egressos. Essas contribuições são reveladas em algumas falas que auxiliaram na construção das linhas de análise:

*O curso de Pedagogia me deu todo o suporte para que eu pudesse atuar onde estou hoje com a alfabetização. E eu gostaria de enfatizar que a disciplina de alfabetização no curso de Pedagogia me ajudou muito. (ROSA)*

*De todas as maneiras possíveis. Quando, por exemplo, na minha prática eu me lembro do que eu aprendi no curso. No sentido de ter a teoria e a experiência dos estágios obrigatórios, que eu acredito que foram essenciais e me ensinaram bastante. (LAVANDA)*

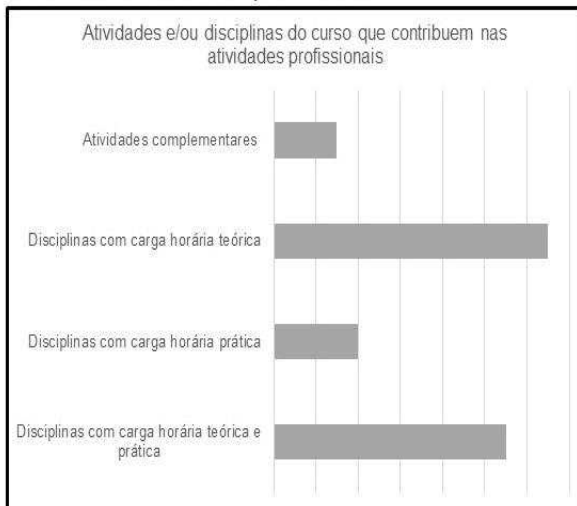
*Os estágios foram fundamentais. A teoria também é muito importante, as concepções, as diferenças entre uma e outra. (DÁLIA)*

*Eu acho que tudo. Eu nunca saberia entrar numa sala de aula se não tivesse aprendido a teoria, por mínima que fosse. Então, eu não tenho como destacar o que contribuiu para minha formação porque foi tudo, foi um conjunto. (TULIPA)*

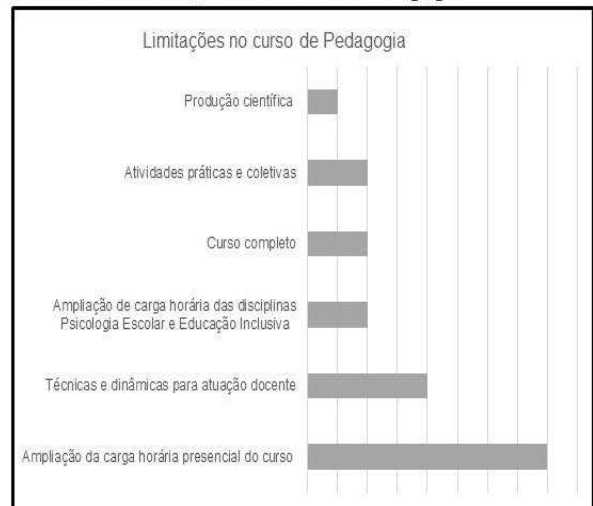
Os sentidos da formação e sua contribuição corroboram com a posição de Gatti (2017) ao sinalizar que a formação inicial necessita se direcionar para as implicações do trabalho pedagógico nas escolas, pois isso permite que o acadêmico em formação possa ter acesso à complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. Por outro lado, Imbernón (2005) afirma, nessa mesma direção, a necessidade da formação inicial capacitar o professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, proporcionar conhecimento que gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar e criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e estilo investigativo.

Para enfatizar os sentidos da formação e sua contribuição na vida dos egressos, foi questionado sobre as disciplinas ou atividades do curso de Pedagogia que mais contribuem para as atividades laborais na atualidade, podendo ser visto no gráfico 10, e o que os egressos percebem que falta no curso de Pedagogia para qualificar sua atuação profissional, gráfico 11.

**Gráfico 10:** Atividades e/ou disciplinas do curso que contribuem nas atividades profissionais



**Gráfico 11:** Limitações no curso de Pedagogia



**Fonte:** Gráficos construídos pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.

As disciplinas com carga teórica e prática e algumas disciplinas teóricas são apontadas pelos egressos como grande contribuição na sua atividade profissional, ressalta-se que as atividades complementares também foram indicadas. Como limitação, a necessidade de ampliação da carga horária das

disciplinas presenciais no curso na modalidade EaD e a promoção de atividades com técnica e dinâmicas de ensino, entre outros fatores observados no gráfico 11.

O desafio da formação do licenciado em Pedagogia não pode estar apenas centrado na identidade e no campo de trabalho, mas na atenção do sujeito que está sendo formado, na articulação com o campo profissional, nos fundamentos da docência e sobretudo na realidade educacional e dos sujeitos participantes ativos da ação pedagógica do Licenciado.

Tal análise permitiu compreender que a formação tem sentido e está vinculada com o desenvolvimento profissional do egresso, da forma como se percebe na sua atividade laboral, não apenas articulada ao perfil do egresso que o curso almeja alcançar, mas na própria vida pessoal do egresso, em sua família e na forma que desenvolve o trabalho.

#### **4.2 Imagem da carreira docente e a autoimagem dos egressos em Pedagogia**

Como já abordado no capítulo 3, o conceito de profissão é definido como um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação com certa autonomia sobre a execução de sua tarefa e conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF E LESSARD, 2007). O trabalho docente, como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modelo fundamental da interação humana.

A compreensão da docência, na atualidade, como condição de uma semi-profissão e como profissão é um desafio instituído no Brasil, na América Latina e globalmente. De acordo com Nóvoa (2003), a docência é definida como semiprofissão pela razão de o trabalho docente ser licenciado, regulamentado e fiscalizado pelo Estado, o que constitui importante obstáculo à instituição dessa atividade como profissão. No controle do exercício da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão.

A profissão docente na América Latina não é de interesse específico de professores, mas atende aos interesses de grupos econômicos, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e dos governos locais. Esse viés



é reforçado pelo discurso da perda da produtividade econômica na América Latina, e a educação surge como elemento central.

O estudo de Elacqua *et al* (2018)<sup>14</sup>, apoiada pelo BID, direcionou-se para a qualidade docente com foco nas políticas e programas desenvolvidos na América Latina e parte da premissa de que os problemas de aprendizagem dos alunos estão associados diretamente com a profissão docente. A atratividade e o prestígio da profissão docente, segundo a autora, se apresentam como elementos centrais para a qualidade dos professores, mostrando a necessidade de políticas e programas para reverter este quadro. Ainda para os referidos autores, há a necessidade de direcionamento de políticas públicas na América Latina e Caribe, priorizando maiores salários, plano de carreira baseado em mérito, formação dos professores em programas educacionais seletivos e qualidade elevados, além de fomentar a seleção dos candidatos à docência pautada no mérito e apoiar a inserção profissional dos ingressantes na carreira.

Os dados da pesquisa realizada por Elacqua *et al* (2018) demonstram que, na atualidade, os jovens da América Latina estão pouco interessados em ser professores. Apesar do baixo interesse, muitos deles acabam estudando para lecionar por ser uma carreira acessível. Também destacam que os estudantes que se matricularam em cursos superiores para a carreira docente obtiveram as pontuações mais baixas de aprovação na Universidade, além do afrouxamento das exigências da formação docente.

Outro elemento apresentado encontra-se nas mudanças vivenciadas pelo mercado de trabalho feminino na América Latina. Do ponto de vista histórico, a docência tem sido uma profissão predominantemente feminina. Entretanto, à medida que as opções de emprego para as mulheres se expandiram, é provável que muitas das mais talentosas ou mais motivadas tenham se afastado da carreira. Esse aumento na participação feminina em profissões com altos salários pode ter ocorrido graças ao crescente acesso das mulheres a níveis mais elevados de formação.

Para Elacqua *et al* (2018), o baixo prestígio da profissão docente na América Latina indica a necessidade de esforços dos governos se concentrarem em fazer com que a profissão volte a ser uma alternativa de trabalho atraente para

---

<sup>14</sup> Profissão Professor na América Latina: por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo?

os jovens talentosos e ressalta que todas essas medidas contribuem para elevar o prestígio social da profissão, uma tarefa de médio a longo prazo.

O mencionado estudo revela ainda que, no Brasil, foram implementadas medidas importantes para aumentar a valorização do magistério, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a definição do piso salarial do magistério e investimento em políticas para melhorar a formação docente, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Apesar disso, o Brasil ainda é um dos países em desenvolvimento com pior desempenho em avaliações internacionais, e a literatura traz farta evidência de que a qualidade dos docentes afeta fortemente tais resultados (ELACQUA *et al* , 2018).

O estudo patrocinado pelo BID demonstra a complexidade da discussão da profissão docente e reforça a posição de Nóvoa (1991) de que o Estado, ao assumir a responsabilidade pela escolarização das crianças, inicia a gênese do desenvolvimento da docência como profissão. Isso porque a discussão sobre profissão perpassa por um viés econômico, de agendas globais e dos governos na procura de maior prestígio e incrementos financeiros.

Xavier (2014) enfatiza que os estudos da profissão docente desenvolvidos a partir da prática pedagógica e da ação do professor pautam-se em parâmetros racionais, aliados à expectativa de obter desse trabalho resultados previsíveis e imediatos. Essa prática distancia-se da realidade educacional, especialmente, por não considerar as possibilidades e limitações do contexto escolar e da função do professor na vida individual de seus alunos e na própria dinâmica social.

Outro fator revelado a partir do estudo da profissão docente na América Latina é de que a discussão da carreira e profissão docente se afasta do principal grupo profissional e do espaço de atuação do docente. Lawn (*apud* XAVIER, 2014) sinaliza que o Estado promove a produção de identidades dos docentes através dos seus mecanismos institucionais, para adaptar os projetos políticos em curso, de modo a recompor o controle do Estado sobre a ação e o trabalho docente.

Nesse jogo de forças econômicas e do Estado, corrobora a manutenção da docência “dentro dos limites da ambiguidade própria das semiprofissões” (ENGUIA, 1991, p. 44). O autor reforça a docência entre os processos de

profissionalização e a proletarização, sendo que os docentes se encontram submetidos à autoridade de seus empregadores, ao mesmo tempo que buscam ampliação da autonomia no processo de trabalho.

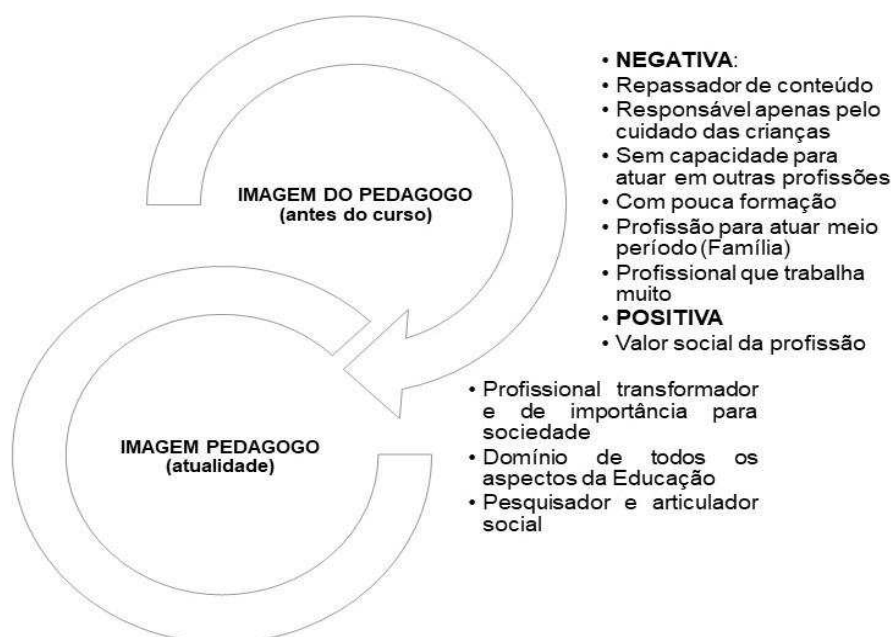
Nessa direção, a profissionalização, para Cunha (1999), é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e se refere ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Garcia (*apud* CUNHA, 1999) organizou uma categorização de fatores que impacta na profissionalização docente na atualidade: burocratização do trabalho; proletarização; colonização/controlê; feminização; isolamento/individualismo; carreira plana; riscos psicológicos. Tais fatores se apresentam como consequência dos movimentos de discussão do trabalho docente distante da categoria profissional.

Conforme Nóvoa (2003), a presença do Estado no campo do ensino é importante para assegurar equidade social e serviços de qualidade, todavia essa presença necessita estar relacionada apenas ao acompanhamento e à avaliação reguladora, em vez de gerar prescrições que retiram do professor o controle de sua profissão. De acordo com o autor a regulação da profissão deveria ocorrer no seio da própria categoria, a exemplo do que acontece com outras classes.

Na tese, os egressos foram provocados a apresentar a imagem que têm da profissão docente, no caso do licenciado em Pedagogia antes do início do curso. A imagem da profissão docente no momento atual e sua autoimagem como professor. A figura 9 (nove) exhibe as imagens do pedagogo para os egressos antes da entrada no curso de Pedagogia e a atual do pedagogo.

A maioria dos egressos, mesmo escolhendo o curso de Pedagogia, possuíam uma imagem negativa do profissional. Essa posição provoca dúvidas quanto aos motivos da escolha do curso, já que apresenta desconhecimento da atuação profissional do curso escolhido, inclusive com um olhar de desvalorização da profissão docente. Outro aspecto revelado é que passa a impressão de que a escolha do curso, para a maioria dos egressos, foi motivada pela falta de opção, pela entrada acessível e facilitada no curso.

**Figura 10: Imagem do Pedagogo no início do curso e na atualidade**



**Fonte:** Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.

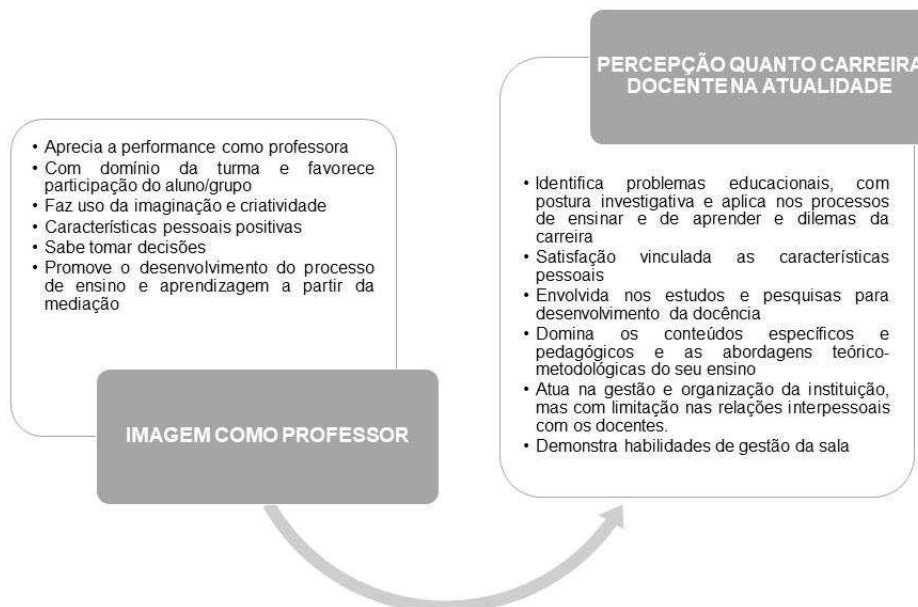
Porém, ao concluir o curso e com a inserção profissional com *status* de pedagogo, a imagem da profissão mostrou a necessidade de um profissional com domínio teórico para a inserção social, pois a sua ação pedagógica está ligada à transformação social.

A análise das imagens apresentadas pelos egressos sobre o licenciado de Pedagogia, antes do curso e após a sua conclusão e a inserção profissional, demonstra a construção da identidade do sujeito como um processo dinâmico, contínuo e instável. Para Nascimento (2007), a construção da identidade profissional está atrelada a dois aspectos: a importância do processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho e, por outro lado, o papel decisivo das representações, que são permanentemente (re)construídas na ação profissional. Para isso, a formação inicial necessita se articular com a aquisição de saberes, o desenvolvimento de competências e a promoção da socialização e inserção profissional, durante o percurso formativo, permitindo a construção de conhecimento da realidade da profissão, o confronto e a (re)elaboração da imagens do profissional, bem como, a inclusão da imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão.

Com relação à sua imagem como professor na atualidade e a percepção quanto à carreira na atualidade, figura 10, os egressos mencionaram atributos

peçoais, especialmente na imagem como professor e habilidades e competências profissionais no campo do fazer docente.

**Figura 11: Carreira Profissional e Imagem do Pedagogo**



**Fonte: Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.**

Os egressos sinalizam sua autoimagem apoiado em características pessoais e na sua performance profissional, ampara sua prática em abordagens interacionistas e posiciona-se com domínio da docência, ou seja, toma decisões com base nos estudos da formação inicial.

Com base nas imagens apresentadas anteriormente na figura 9, verifica-se o quanto a inserção no campo de atuação profissional durante e no fim da graduação impacta na construção de sua identidade, profissionalidade e no reconhecimento pessoal de sua trajetória formativa e profissional. Neste aspecto, Dubar (2012) defende a perspectiva do trabalho como um processo de construção e de reconhecimento de si. Esse processo de construção se efetiva pela socialização ou inserção profissional, definida como a maneira pela qual se aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa.

Segundo o autor, a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além, como determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro. A socialização ou inserção profissional possibilita a utilização e o

reconhecimento de competências, o prazer e a progressão no trabalho, ao longo da vida.

A percepção do egresso quanto à sua carreira docente na atualidade revela aspectos de domínio relativo ao reconhecimento de habilidades e competências da docência nos processos de ensinar, de aprender e de postura investigativa, satisfação vinculada às características pessoais e limitações como as relações interpessoais com os docentes.

Na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1º de julho de 2015, que define 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) e para a formação continuada, assinala-se, no artigo 7º, que o egresso deverá possuir

um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

As competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Tais recursos cognitivos podem ser conhecimentos teóricos, um saber-fazer prático, valores, julgamentos, intuições baseadas na experiência, habilidades, percepções, avaliações e estimativas,

A competência é, hoje em dia, entendida como um conjunto de saberes, intenções, motivações, capacidades e atitudes que se manifestam em desempenhos adequados e que se alteram à medida que variam os contextos situacionais. Assim, a competência não se manifesta apenas em um aspecto específico, parcelar, isoladamente observável. Ao contrário, ela é reconhecida pela presença de um conjunto de relações que estão na base de uma atuação competente. Em suma, a competência revela aquilo que o profissional-pessoa é. Isso permite afirmar que o ser é a essência da competência profissional do professor, porque é esse ser que mobiliza e reorganiza o conjunto de conhecimentos e técnicas que, articulados com os valores que o orientam na vida, determinam a sua ação em cada momento. (ALARCÃO, 2007, p. 50).

Para a autora, o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas, também, pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias.

As imagens apresentadas na figura 10 referentes ao professor pelo egresso e sua atuação na carreira revelam elementos sinalizados por Contreras (2002, p.83) a respeito das competências profissionais. De acordo com o autor, “as competências profissionais transcendem o sentido puramente técnico do recurso didático, para competências complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências da prática pedagógica”. Já a competência profissional concerne aos recursos intelectuais de que o professor dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e o desenvolvimento do conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. Portanto, apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração do conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, assim como dos contextos que condicionam a sua prática e que esta vai além da aula, é que “[...] os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida como uma competência intelectual que não é somente técnica” (CONTRERAS, 2002, p. 84)

Contreras (2002) ainda reforça que faz parte das competências profissionais a maneira pela qual se organizam e se apoiam os “vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que a compreensão e a implicação se vinculem”. (p. 85). Além do mais, salienta que a capacidade de intuição, a improvisação e a orientação são sentimentos próprios e componentes de competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula. Desta forma, a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas o autor alerta que, para exercer tais competências, se torna essencial a autonomia profissional. Gimeno (*apud*, CONTRERAS, 2002, p.85) argumenta que “um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos”.

Para o exercício da profissionalidade docente, como a expressão de especificidade da atuação dos professores na prática, há a necessidade de atendimento das exigências do “[...] trabalho de ensinar, concebidas e combinadas a partir da forma como entende o ensino, ou seja, do seu contexto educacional, seu propósito e sua realização” (CONTRERAS, 2002, p. 85)

### 4.3 Carreira e Desenvolvimento profissional

A inserção profissional dos egressos, conforme já sinalizado na tese, aconteceu durante o processo da formação inicial e a conclusão do curso de Licenciatura culminou com a efetivação dos egressos na atividade profissional, por meio da inserção na carreira através de concursos públicos, processos seletivos e oportunidades de assumir outras atividades profissionais na área da formação. Também foi destacado, ao longo da tese, que o trabalho docente se apresenta como uma atividade profissional interativa, complexa e dinâmica. Para Tardif (2012, p. 149), essa condição indica que

o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia<sup>15</sup>, pois é ele que modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando).

Isso implica considerar que o exercício da docência demanda a disposição e a mobilização de conhecimentos que permitam a improvisação, a intuição, a atribuição de valores, a efetivação de julgamentos, no sentido de fundamentar e tornar a ação mais eficaz. O professor, na maioria das vezes, depara-se com situações novas e singulares as quais não se repetem e nem podem ser cristalizadas no tempo. Recomenda-se que exercer a docência, na atualidade, requer dos professores “[...] desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2005, p.18).

Tardif (2007, p.119) assinala que o trabalho docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é também um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Assim, compreendemos que os professores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico.

A análise das informações, visualizada na figura 11, está organizada em 5 (cinco) eixos articulados e expõe: a avaliação do egresso do seu percurso profissional desde a conclusão do curso de Pedagogia, sua percepção quanto à

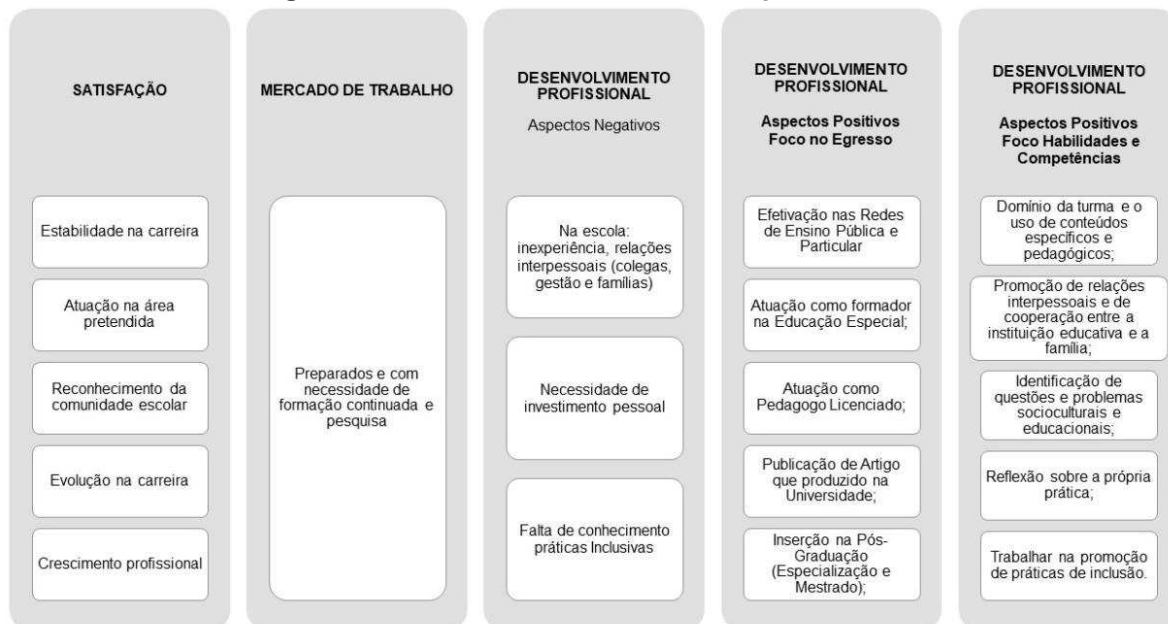
---

<sup>15</sup> Tardif (2012) define pedagogia como a prática profissional, sua práxis.



qualificação para atuação no mercado de trabalho e análise do seu desenvolvimento profissional, com foco nos aspectos negativos e positivos.

**Figura 12: Inserção e Desenvolvimento profissional**



**Fonte:** Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.

No primeiro eixo da coluna, tem-se a avaliação do egresso do seu percurso profissional desde a conclusão do curso de Pedagogia. Tal coluna foi denominada como satisfação, pois foi a posição de todos os egressos na resposta desse questionamento. Assim, definiram o período inicial de sua carreira com crescimento profissional e evolução. Muitos alcançaram a sua estabilidade profissional por meio do concurso ou com atuação profissional na etapa ou área de ensino que se identifica, e alguns egressos disseram que percebem o reconhecimento das famílias ou dos gestores na qualidade do seu trabalho. São falas representativas dessa síntese:

*Eu sinto que estou seguindo o meu ideal, já fui monitora, agente, professora e agora sou coordenadora, estou seguindo uma evolução.* GIRASSOL

*Cada ano que passa eu fico mais feliz. ...eu vejo o meu crescimento, vejo que tenho mais segurança. ... Hoje eu tenho muito mais segurança do que quando comecei, mas eu tenho muito que aprender.* LÍRIO

*Eu vejo como uma trajetória bem proveitosa, durante a faculdade, estudei e me preparei bastante. Conheci diferentes áreas, trabalhei com a educação infantil e ensino fundamental. ... assim que me formei, já consegui um emprego efetivo na minha área, que era tudo que eu queria.* LAVANDA

*No começo, eu era inexperiente, tinha apenas a vontade e agora tenho o desejo do aprendizado e aperfeiçoamento constante. FLOR*

*Excelente. O que poderia ser feito eu fiz da melhor forma que eu encontrei. Tanto que hoje em dia tem muita gente que ainda me encontra e convida para voltar a atuar, ou passa na rua e fala: - Melhor professora! Eu penso que fiz o melhor do que era possível. AZALEIA*

A descrição das falas dos egressos nos leva a interpretar o estudo desenvolvido por Huberman (2000) sobre o ciclo de vida dos professores. O autor nos ajuda quando defende que a carreira é um processo contínuo e não uma série sucessiva de acontecimentos e é também marcada pelos sentimentos vivenciados pelos professores nas diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional. Mas ele ressalta que esse estudo não tem a pretensão de delimitar sequências ou fases da carreira, mas associar num mesmo grupo os indivíduos que parecem partilhar traços em comum.

Os 3 (três) primeiros anos de docência são denominados como a fase de entrada na carreira, caracterizada pela descoberta e pela sobrevivência. Tal fase se traduz como “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade e por se sentir pertencente a um determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2000,p.39).

Depois da referida fase de entrada, o professor percorre a fase de estabilização e de consolidação, que dura entre quatro e seis anos. Esta fase é marcada pela escolha subjetiva do professor (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (nomeação oficial). Nesse período, os professores demonstram sentimento de pertencimento a um grupo profissional e de independência, com foco em anseios pela competência pedagógica crescente, e resulta em movimentos de consolidação dos saberes e aperfeiçoamento do seu repertório pedagógico (Huberman, 2000).

Para Huberman (2000), a terceira fase é compreendida como a da diversificação ou experimentação, que culmina a partir do acúmulo das suas experiências profissionais, permitindo diversificar seu trabalho docente e romper com algumas práticas cristalizadas. Da mesma forma, aprimorar o ambiente, o contexto e os recursos utilizados no trabalho. Apresenta-se como um período de reconhecimento da autoridade, responsabilidade e prestígio da gestão.

No período que simboliza o meio e a proximidade do final da carreira docente, Huberman (2000) destaca a fase de pôr-se em questão, que leva a rever a escolha profissional, seguida da fase da serenidade e do afastamento afetivo direcionado no aceite das características profissionais pelo próprio docente e com menor apreço das avaliações realidades do seu trabalho. E, mais no final da carreira, com as fases vinculadas ao conservadorismo e às lamentações de desinvestimento na carreira.

A análise das informações sobre o percurso profissional do egresso, desde a conclusão do curso de Pedagogia, permite identificá-lo a partir de sua avaliação e dos sentimentos atribuídos, entre a primeira e a segunda fase, entrada, estabilização e consolidação na profissão. Essa consideração permite compreender a visão positiva que o egresso tem do desenvolvimento profissional.

Na segunda coluna da figura 11 (onze), os egressos, em sua maioria, indicam que estão preparados para atuar no mercado de trabalho da sua área, mas que ainda percebem a necessidade de participar da formação continuada, como também, no desenvolvimento de estudos e pesquisa para atuação em atividades distintas vinculadas ao exercício da profissão atual.

Na concepção de Imbernón (2005), o processo de formação permanente possibilita a reflexão teórica e prática como foco na própria prática do professor e na mobilização de capacidades de análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção da realidade. Outro aspecto sinalizado pelo autor é a necessidade da promoção de troca de experiências entre o docente e o desenvolvimento profissional da instituição mediante o trabalho conjunto envolvendo os diversos atores da prática educativa.

A competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada, em última instância, na interação que se estabelece com os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão. (IMBERNÓN, 2005, p. 35).

Nas três últimas colunas da figura 11, os egressos assinalam subsídios do seu desenvolvimento profissional. Essas informações foram organizadas em três eixos: aspectos negativos percebidos, aspectos positivos direcionados ao egresso com foco na sua identidade profissional e as habilidades e competências mobilizadas no desenvolvimento da sua carreira.

Como aspectos negativos do seu desenvolvimento profissional, os egressos apontam o trabalho docente devido à sua inexperiência, as limitações das relações interpessoais com colegas da profissão, gestão e famílias e a precariedade do conhecimento vinculado aos processos de inclusão escolar. Outro elemento é a necessidade constante de investimento pessoal na sua formação.

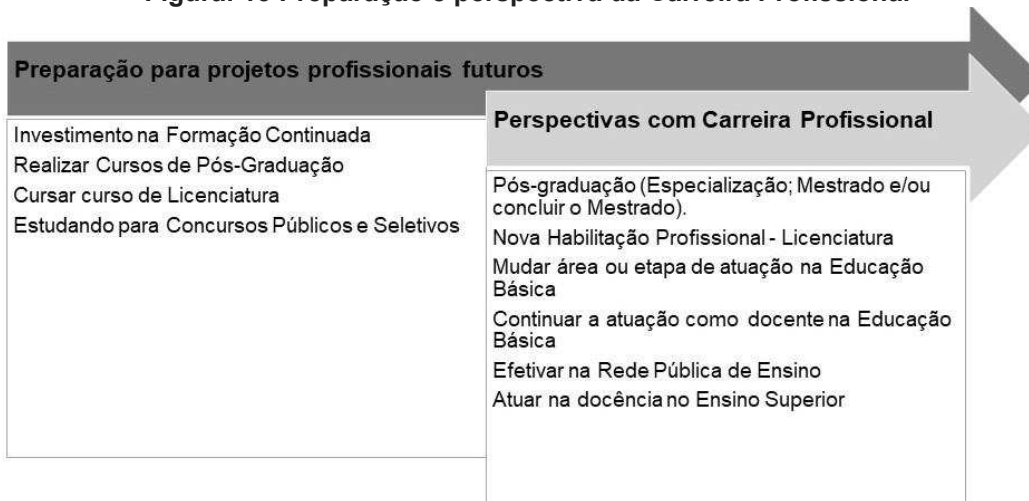
Os elementos do desenvolvimento profissional percebidos como positivos pelos egressos são as conquistas pessoais do grupo na construção de sua identidade profissional e as habilidades e competências mobilizadas no desenvolvimento da sua carreira, como: atuação com turma, os conteúdos específicos e pedagógicos, a promoção de relações interpessoais e de cooperação da instituição educativa com a família, identificação de questões e problemas socioculturais e educacionais; reflexão sobre a própria prática; trabalhar na promoção de práticas de inclusão. Algumas dessas capacidades foram também apontadas como limitações ao seu desenvolvimento profissional.

Quando se analisam os aspectos supracitados, trazemos Tardif (2012, p.228), que contribui dizendo que esses saberes, que têm por fonte sua experiência, são influenciados pela organização institucional. Esta ocasionalmente coopera por suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada.

O último tópico de análise das informações sobre o desenvolvimento profissional dos egressos se configura no item acerca dos projetos futuros da carreira docente e sua organização para o alcance desses planos. Tais elementos se encontram na figura 13.

As perspectivas do desenvolvimento profissional desse grupo de egressos não demonstraram um consenso quanto ao futuro da carreira docente. A maioria do grupo tem o desejo de permanecer no trabalho docente na educação básica nas diferentes áreas de atuação do pedagogo e o desejo de realizar formação de Pós-Graduação. Mas também observamos o anseio de frequentar outro curso de Licenciatura e atuar na docência no Ensino Superior. Para o alcance desses projetos, os egressos estão se preparando com investimento na formação continuada, realização de cursos de pós-graduação ou nova Licenciatura e a preparação para aprovação no concurso público.

**Figura: 13 Preparação e perspectiva da Carreira Profissional**



**Fonte:** Figura construída pela pesquisadora com base nos dados obtidos na coleta.

Marcelo (2009, p.9) nos ajuda a compreender melhor o conceito de desenvolvimento profissional que passa pelo entendimento dos processos de aprender a ensinar do professor articulado em uma perspectiva de desenvolvimento contínuo e, portanto, busca “romper com a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9). Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores se apoia na compreensão de um processo individual e coletivo, que se concretiza no local de trabalho e contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Assim:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p.7).

Conforme o autor, a partir da década de 1990, há uma crescente produção teórica em torno da explicação do desenvolvimento profissional. Portanto, desenvolvimento profissional pode ser compreendido como:

1) uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (RUDDUCK, 1991);

2) considera as necessidades individuais, profissionais e organizativas com finalidade de modificar as atividades de ensino-aprendizagem (HEIDEMAN, 1990);

3) processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão da função docente atual ou futura (FULLAN, 1990);

4) processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores (SPARKS & LOUCKS-HORSLEY, 1990);

5) capacidade de controle sobre as condições de trabalho, progressão profissional e na carreira docente (OLDROYD & HALL, 1991);

6) as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas (DAY, 1999);

7) promoção das capacidades criativas e reflexivas, que permitam melhorar as práticas dos professores (BREDESON, 2002);

8) crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

A produção nacional sobre desenvolvimento profissional docente também leva em consideração esses estudos. Roldão (2017) é um autor que traz uma explicação interessante sobre o desenvolvimento profissional, diz que implica no processo de crescimento do profissional por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. Já Silva (2002) ajuda a explicar o desenvolvimento profissional também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico, como vimos nos elementos trazidos pelos egressos.

As contribuições de Pryjma e Winkeler (2014) nos ajudam a refletir sobre as características do desenvolvimento profissional como: processo reflexivo pela interação da teoria com a prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa.

Neste sentido, as perspectivas do desenvolvimento profissional dos egressos se apresentam para a continuidade de sua formação com cursos de pós-

graduação e cursos de formação continuada. Vale mencionar que a perspectiva de desenvolvimento profissional dos egressos foi mostrada na figura 11 (onze), em que configura a sua identidade profissional e a construção de habilidades e competências mobilizadas no desenvolvimento profissional e do trabalho docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a presente tese, “os sentidos da formação e do trabalho, inserção profissional e a carreira docente”, em um novo campo teórico, deparo-me carregada de sentimentos em que novas experiências profissionais e formativas se fizeram presentes, ao mesmo tempo, o estudo me possibilitou a compreensão da abrangência e relevância desta temática para o meu desenvolvimento profissional e para a minha carreira docente.

Este fechamento do curso de doutorado, que culminou com a produção final da tese, também proporcionou uma nova posição frente ao sentido atribuído ao meu trabalho. Na atividade profissional que exerço como docente do ensino superior, minha satisfação profissional ficava voltada para o desempenho dos acadêmicos no término das disciplinas, a colação de grau das turmas, o aceite de trabalhos de pesquisa e as publicações científicas, vistos como momentos ápicos da minha carreira. Entretanto, percebi, realizando esta investigação, que o sentido do trabalho é muito mais amplo do que apenas a busca de resultados, ou o olhar direcionado para o final do processo, e sim uma dimensão principal na constituição do sujeito e, portanto, o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade.

Nesse ponto é que se encontra a grande relevância desta tese que reforça que os sentidos da formação e do trabalho estão estreitamente conexos à formação e ao processo de desenvolvimento profissional, pois cada sujeito ingressante no curso superior ou concluinte do doutorado, ao construir sua formação teórica e prática, constrói e desconstrói sua identidade, muda, evolui e estabelece uma nova vinculação com seu trabalho.

Neste trabalho, os fundamentos teóricos não foram definidos aleatoriamente, mas pela leitura atenta e fecunda, discussões nas disciplinas, no grupo de pesquisa e em reflexões individuais e profundas, que muitas vezes me distanciaram da produção científica, mas, ao mesmo tempo, era um movimento necessário que mexia com minha constituição como mulher e docente, também de necessidade de compreensão da tese não como um documento burocrático, mas atrelado a minha história.

O objetivo geral da tese que foi relacionar o sentido da formação e do trabalho para o egresso do curso de Pedagogia com a inserção profissional e a



carreira docente, consiste num marco inicial da construção desta pesquisa e foi organizado a partir de motivações, prioridades e definições de termos orientadores, bem como, para estruturar os fundamentos teórico-epistemológicos.

Assim, a definição do uso da terminologia “sentido”, vista numa perspectiva histórico-cultural, apoiou-se no caráter provisório dos significados e das influências que estes sofrem a partir de múltiplos fatores de diferentes ordens, ao mesmo tempo em que é constituído a partir do contexto social para o individual, isso porque a formação superior adquirida pelo egresso impacta em sua vida profissional, na carreira e no sentido atribuído ao trabalho.

Os fundamentos teórico-epistemológicos orientadores deste trabalho se basearam na perspectiva teórica referente ao uso da terminologia “sentido” atrelado às coesões existentes entre singular-particular-universal. Logo, a tese mostrou a compreensão de que as mudanças do desenvolvimento humano se dão pela forma como a pessoa percebe e lida com o ambiente ecológico organizado por meio de estruturas concêntricas e também da apreensão da realidade na sua totalidade histórico-social.

Assim, no segundo capítulo, foram mostradas as transformações societárias da educação brasileira, da economia educacional e das práticas pedagógicas ajustadas na otimização das performances, bem como, das inter-relações e dos impactos que envolvem diretamente o trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos egressos. Em vista disso, a pesquisa estabeleceu paralelos com as contribuições da Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (2002) que considera o macrossistema, o mesossistema e o microssistema, concebido como estruturas concêntricas na busca por explicações para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento, considerando a realidade humana enriquecida pela prática social e em constante crescimento histórico.

A articulação de tais sistemas no estudo se consolidou por meio da definição do grupo de 15 (quinze) egressos, concluintes do segundo semestre de 2014, com acesso aos dados ou informações macro desse grupo pelos relatórios do Enade. Outro fator importante para a construção desta investigação foi a escolha para a composição do grupo participante a partir do processo de inserção profissional no mercado de trabalho no tempo de 4 (quatro) anos. E após, foram os procedimentos de coleta de dados, através de entrevista semiestruturada, as

narrativas dos sujeitos participantes possibilitaram o acesso aos diferentes cenários, vivências e experiências profissionais.

Visando caracterizar o processo de inserção dos pedagogos e conhecer as suas trajetórias profissionais, o terceiro capítulo foi organizado relacionando os conceitos teóricos com as experiências dos egressos em torno da Escolha Profissional e da Inserção Profissional. Esses campos de estudo estão diretamente conectados e relacionados com os espaços formativos, o mercado de trabalho e as influências sociais.

Os resultados sobre os fatores de escolha do curso de Pedagogia mostraram a identificação com a área e o fácil acesso ao curso – oferta de vagas, valor do curso e modalidade de ensino - além das oportunidades profissionais na região de abrangência da pesquisa, no quadro do magistério das redes públicas e privadas, nos remetem para a consideração de que as condições econômicas dos jovens interferem na escolha da profissão e nas trajetórias profissionais.

A Inserção Profissional foi demonstrada como momento para se estabelecer na profissão, pois, como os egressos já atuavam na área de formação durante o curso, não encontraram dificuldades de inserção. A análise das informações demonstrou que os egressos tiveram satisfação com a atuação profissional devido à sua identificação com a profissão, ao reconhecimento profissional, à conquista do sonho e à realização pessoal. Apesar de algumas limitações quanto à convivência das regras institucionais no ambiente de trabalho e a falta de autonomia na atuação profissional.

A organização do capítulo 4 (quatro) e parte do capítulo 5 (cinco) teve como objetivo específico compreender os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos egressos em Pedagogia na articulação dos percursos acadêmicos e profissionais. E os resultados mostram um movimento de transitoriedade nesses percursos em que a identidade profissional é construída levando em consideração as diversas experiências que são agregadoras a tais percursos.

A discussão da categoria trabalho se deu baseada na compreensão de que o trabalho faz parte da ontologia do ser e com sua ação oportuniza a inserção no meio social. Os egressos entendem o trabalho a partir de duas categorias: a primeira, o trabalho, de maneira articulada, como meios de produção que permitem satisfazer as necessidades básicas humanas, mas também como realização pessoal. A segunda, o trabalho se fixa como uma práxis social, no qual

o sujeito estabelece finalidades que se propõe a realizar e, para concretizá-la, escolhe e cria possibilidades de materialização dessas projeções. O estudo demonstrou que o trabalho tornou-se uma categoria central na vida das mulheres egressas do curso de Pedagogia, como uma condição histórica-sócio-cultural e como foco na compreensão do trabalho como atividade emancipadora.

O sentido do trabalho apareceu e foi definido como uma dimensão principal na constituição do sujeito e na construção da identidade pessoal e social. Desse modo, o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade. Para os egressos, os sentidos do trabalho configuram uma dimensão principal na constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que se expôs como necessidade de o indivíduo encontrar na esfera do trabalho o primeiro momento de realização (ANTUNES, 2000). Outro sentido foi que, para o trabalho fazer sentido, deve fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade, isso com base no que diz Dejours (1987).

O trabalho docente, diferentemente de outros, se dá na ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social, isto é, o conhecimento. Os egressos reconhecem o trabalho a partir do domínio da experiência, ou seja, por sua vivência no contexto educativo e no significado do trabalho para si e para os outros. Os egressos compreendem que a formação tem sentido e está vinculada com o seu desenvolvimento profissional, na forma como se percebe na sua atividade laboral e, também, na própria vida do egresso, na sua família e na forma que desenvolve o trabalho.

O capítulo 5 (cinco) visou identificar a imagem da carreira docente dos egressos do curso de Pedagogia e as competências de gestão pessoal e de carreira necessárias para a inserção e o desenvolvimento profissional. A análise das imagens apresentadas pelos egressos sobre o licenciado de Pedagogia, antes do curso, com a conclusão do curso e com a sua inserção profissional, demonstrou a construção da identidade do sujeito como um processo dinâmico, contínuo e instável. Além, da autoimagem dos egressos apoiada em abordagens interacionistas e relacionada ao domínio da docência, ou seja, tomadas decisões com base nos estudos da formação inicial.

A competência profissional se refere aos recursos intelectuais de que o professor dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e o

desenvolvimento do conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. Os egressos identificam conquistas na construção de sua identidade e competências profissionais mobilizadas no trabalho docente. As perspectivas do desenvolvimento profissional direcionam para a permanência no trabalho docente na educação básica nas diferentes áreas de atuação do pedagogo e o desejo de realizar formação de Pós-Graduação.

Portanto, em todas as dimensões analisadas nesta tese a partir dos objetivos geral e específicos, há a possibilidade de relacionar o sentido do trabalho vinculado à formação inicial, ou à Licenciatura em Pedagogia, uma vez que, de acordo com os (as) egressos (as), um dos sentidos do trabalho está atrelado ao resultado do investimento na profissão. Sendo assim, reforçamos que os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos egressos em Pedagogia estão estreitamente relacionados à formação inicial e ao processo de inserção e desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar, ainda, que as ações formativas têm sentidos diferentes para os sujeitos. Contudo, com base nas narrativas dos egressos, pode-se considerar que promover um percurso formativo com diferentes possibilidades, experiências e desafios contribui com sua formação e possibilita ser e estar na profissão docente de maneira diferenciada.

Nessa direção, existem possibilidades de qualificar a formação inicial favorecendo o processo de inserção profissional, bem como, o desenvolvimento profissional diferenciado. Com relação ao curso de formação inicial, sugere-se, na organização do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, a construção da identidade do acadêmico a partir de saberes da realidade social e humana; trabalhar com estratégias pedagógicas ativas visando à construção da autonomia e autoria do aluno; ampliar a inserção profissional supervisionada durante a formação, a articular o estágio supervisionado em diferentes realidades educacionais, desenvolver projetos na escola e atividades científico-culturais; organizar projetos sobre suas experiências no início de sua carreira de professor dos egressos com mediação dos docentes do curso.

A análise dos estudos desenvolvidos sobre os sentidos do trabalho contribuiu para a presente tese pelo fato de não ter sido encontrada nenhuma pesquisa realizada acerca dos sentidos do trabalho e sua relação com a formação e a carreira docente do pedagogo. Nesta perspectiva, visualizou-se o

desenvolvimento de estudos vinculados aos sistemas e programas que acompanham a inserção profissional dos professores ingressantes no Brasil e na América Latina, visto que tal ação qualifica o desenvolvimento profissional do docente. Assim, sugere-se, para os próximos pesquisadores ou num futuro.

Enfim, fecha-se mais um ciclo formativo. Renova-se o olhar para o sentido do trabalho, para o desenvolvimento profissional e para a carreira docente. A formação teve um novo sentido.

## REFERÊNCIAS

Albornoz, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense.2008.

ALMEIDA, M. E. G. G. de; MAGALHAES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, dez. 2011  
Disponível em  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 ago. 2019.

ALVES, Natália. **Juventude e inserção profissional**. Lisboa: Educa/UI&DCE, 2008.

ANTUNES, J.; ZWETSCH, P. S.; SARTURI, R. C. As influências das orientações de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais para a Educação Básica no Brasil. In: **Anais XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO**. Curitiba / PR: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 3343-3355.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., 10ª. reimpr. ver.e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009

ARENDT, H. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10ª ed..Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2001.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, S. J. Global Education INC.: **New Policy networks and the neo-liberal Imaginary**. Routledge, London and New York, 2012.

\_\_\_\_\_, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. 35 (2):37-55, maio/ago.2010.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; TEIXEIRA, M. A. P. **O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens**. In: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Orgs.). **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenções**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

\_\_\_\_\_, M. P.; PARADISO, A. C.. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 153-166, dez. 2003. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 ago. 2019.

\_\_\_\_\_, M.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; MENEZES, I. A. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100007>>. Acesso em 15 abr.2017.

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

BOCCIA, M. B. & TODARO, M. A. (Des) valorização do curso de Pedagogia. **Revista Horizontes**, v. 31, n.2, p. 67-75, jul./dez.2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/316728915\\_Desvalorizacao\\_do\\_curso\\_de\\_Pedagogia](https://www.researchgate.net/publication/316728915_Desvalorizacao_do_curso_de_Pedagogia)>. Acesso em 10 ago. 2019.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica**. 2001. 209p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253384>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, SARI Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994. Edição/reimpressão 12-2013.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 21 de julho de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Manual do ENADE 2014**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/manuais/manual\\_enade\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf)>. Acesso em 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **ENADE 2014. Relatório de Curso**. Pedagogia. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. 2015. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>>. Acesso em 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria Inep nº 263, de 02 de junho de 2014**. Publicada no Diário Oficial da União em 04 de junho de 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes\\_cursos\\_diploma\\_licenciatura/diretrizes\\_licenciatura\\_pedagogia.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diploma_licenciatura/diretrizes_licenciatura_pedagogia.pdf)>. Acesso em 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. CNE. Parecer CNE-CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos aturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. 1. ed., 2ª reimpressão. Porto alegre: Artes Médicas, 2002.

CASTANHEIRA, S. F. Formação de professores: do direito à educação ao direito à aprendizagem. In: SILVA, M. A. CUNHA, C. (Org.). **Educação Básica: Políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

CHANLAT, J. F.. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.6, p. 67-75 nov./dez. 1995. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n6/a08v35n6.pdf>>. Acesso em 15 abr.2017.

CODO, Wanderley. O fazer e a consciência. In: **Psicologia Social: “O homem em movimento”**. 13º ed. São Paulo. Brasiliense, 1994, p. 48-57.

COELHO, Virginia Paes. **Trabalho e maternidade no cotidiano de professoras do ensino superior**. UNISA – Universidade de Santo Amaro 2002. P. Disponível em: <<http://www.cibs.cbciss.org/arquivos/TRABALHO%20E%20MATERNIDADE%20NO%20COTIDIANO%20DE%20PROFESSORAS%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em 12 de agosto, 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. A. da. Mulher, Trabalho e Família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. **Pretextos – Rev. Grad. em Psicologia da PUC. Minas Gerais** v.3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15986>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.



DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho**: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez.1987.

DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P.. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000200002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000200002&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** [online]. 2015, vol.36, n.131, pp.299-324. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367. Ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 Out. 2018.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 146, p. 351-367, Ago. 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de jul 2019.

\_\_\_\_\_, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão Professor na América Latina**: Por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo? Nova Iorque: BID, 2018.

ENQUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. Série - **Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 16, p. 110-131, jul.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/511>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, André Luís Policani; SOUZA, Rennata Guarino Bastos de. Um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em universidades públicas. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**. v.4, n.2, p.136-154, maio a agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.revistasg.uff.br/index.php/sg/article/view/V4N2A4>>. Acesso em 10 jul 2017.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. S.. ANDRÉ, M. E. D. A.. ALMEIDA, P. C. A.. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

\_\_\_\_\_, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em 10 ago. 2019.

\_\_\_\_\_, B. A. et al. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, no 1, São Paulo, FVC/Fundação Victor Civita, 2010. Disponível em: <[https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_1.pdf](https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GODINHO, L. F. R.. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. Disponível em: < [www.ufrb.edu.br/editora/titulos-publicados](http://www.ufrb.edu.br/editora/titulos-publicados) >Acesso em 206 de jul. 2019.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 24, p. 155-179, jun. 2007 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 30 ago. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JONHSON, M. C. **Projeto de vida e trabalho: a orientação profissional na perspectiva de orientadores**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

LESSA, Sérgio. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XVII, nº 52, dezembro, 1996.

\_\_\_\_\_, Sérgio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. 4ª ed. Instituto Lukács. São Paulo, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, Jun. 2001 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 ago. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUKÁCS, György. O trabalho. In: LESSA, Sérgio. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_, György. **O trabalho**. Tradução, por Ivo Tonet, de LUKÁCS, György. Per una ontologia dell'essere sociale. Vol. II, Roma: Ed. Riuniti, 1981. p. 11-131. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6973967/Gyorgy-Lukacs-Trabalho-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>. Acesso em: Out. 2012.

LUZ, Liliene X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2019.

\_\_\_\_\_, Carlos. VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1224-1249. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/198053144322>>. Acesso em 7 jun. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H.. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos Pesquisas em Psicologia (Online)**, UFRJ, v. 4, p. 63-77, 2004. Disponível: <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205%20-%20V4N1.htm>. Acesso em 30 de julho de 2019. Acho que vale a pena ir na fonte direta dos escritos do Bronfenbrenner para dizer aquilo que está no texto.

MARTINS, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na **29ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf>. Acesso em 25 jul. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Casto e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIN, Estelle M.. Os sentidos do trabalho. **Rev. adm. empres.**, São Paulo , v. 41, n. 3, p. 08-19, Sept. 2001 . Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902001000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902001000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902001000300002>.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. p. 207-218, jul. 2007. ISSN 1647-8614. Disponível em: <<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1202>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NEIVA, K. M. C. A Maturidade para a Escolha Profissional: Uma Comparação entre Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 4 (1/2), p. 97-103, 2003. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100009)>. Acesso em: 14 jun. 2016.

NEPOMUCENO, R. F.; WITTER, G. P. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2010, vol.14, n.1, pp.15-22. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100002>>. Acesso em: 14 de set. 2018.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

\_\_\_\_\_, António. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, (4), 1991.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7.ed.São Paulo: Cortez, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23-34, 31 dez. 2014.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 124-135, jan./mar. 2012. Disponível em:<<http://www.spell.org.br/documentos/ver/30875/insercao-profissional--perspectivas-teoricas-e-agenda-de-pesquisa/i/pt-br>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_, S.; PICCININI, V. C. Uma Análise Sobre a Inserção Profissional de Estudantes de Administração no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 2, art. 212, p. 44-75, Apr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-69712012000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712012000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ROLDÃO, M<sup>a</sup>. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>>. Acesso em 10 ago. 2019.

SILVA, Ana Maria (2002). Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional, in A. F. Moreira e E. F. Macedo (Org.), **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, pp. 119-137.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre, Penso, 2011.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 3<sup>a</sup>. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre , v. 19, n. spe, p. 38-46, 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400007&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000400007>.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em:<

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente, uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out-dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf>>. Acesso em 10 de jul 2019.

## APÊNDICES

**LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	129
Apêndice B	Roteiro da entrevista.....	131



## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa “Os sentidos da formação e do trabalho: inserção profissional e a carreira docente em foco”. A presente pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar o sentido da formação e do trabalho para licenciados em Pedagogia e sua relação com a inserção profissional e a carreira docente”; e como objetivos específicos: caracterizar o processo de inserção dos pedagogos e conhecer as suas trajetórias profissionais; compreender os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos licenciados em Pedagogia na articulação dos percursos acadêmicos e profissionais; identificar as competências de gestão pessoal e de carreira necessárias para a inserção e o desenvolvimento profissional; identificar a imagem da carreira docente dos licenciados em Pedagogia. Para esta pesquisa estão sendo convidadas 25 egressas da Universidade do Vale do Itajaí que concluíram o curso de Pedagogia no segundo semestre de 2013.

Este termo é um convite, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, e também não terá nenhum problema se desistir mesmo depois de ter aceitado. Você pode desistir a qualquer momento sem que haja prejuízo e/ou necessidade de expor seus motivos.

A coleta de dados da pesquisa será feita por meio de entrevista pela pesquisadora. Para realizar a entrevista, serão combinados horário e local conforme a sua disponibilidade, para que você possa respondê-la. As suas respostas serão gravadas e depois transcritas pela pesquisadora. Essas informações são sigilosas e serão utilizadas somente para fins científicos.

O método de coleta de dados é seguro e confidencial, no entanto oferece alguns riscos de danos como: ocupação do seu tempo para participar da pesquisa, desconforto perante a entrevista, constrangimentos em expor sentimentos, pensamentos e opiniões, invasão de privacidade e possibilidade de vitimização ou perda de autocontrole de ordem emocional.

Visando minimizar tais riscos, serão respeitados os valores éticos, socioculturais, morais, religiosos, econômicos, hábitos e costumes da entrevistada, lembrando que você pode desistir a qualquer momento sem que haja prejuízo e/ou necessidade de expor seus motivos.

Você será abordada de forma clara e coerente, para que se colem as informações necessárias à pesquisa. A pesquisadora garante que as informações obtidas não irão prejudicá-la de nenhuma maneira. A entrevista será em local onde estarão presentes somente você e a pesquisadora, e é seu direito não responder às questões, se assim preferir.

A pesquisadora tomará todo o cuidado com a confidencialidade dos dados durante a pesquisa e garante seu acesso às informações a qualquer momento, caso você assim o deseje. Para garantir seu anonimato, na escrita do trabalho, seu nome será substituído pelo nome de uma flor.

A pesquisadora garante que, após o término da pesquisa, os dados permanecerão sob os cuidados dela, arquivados em meio digital por um período de cinco anos e então serão apagados.

Esclarecemos também que você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por aceitar participar, contudo, lhe é garantido o direito à

indenização, nos termos da lei, e ao ressarcimento de despesas advindas de sua participação neste estudo, conforme o caso.

O tema da pesquisa apresenta relevância social, cultural, econômica e científica. Os benefícios não reverterão diretamente a você, porém os resultados pretendem, de forma geral, contribuir com uma maior e melhor informação sobre o mercado de trabalho da sua profissão, ajudando no processo de formação e inserção de futuras profissionais, possibilitando um olhar da Universidade sobre o seu curso de graduação, valorizando sua capacitação e seu espaço de atuação profissional. Sua participação é muito importante e nos ajudará a aprofundar estudos nesta área.

Após a conclusão da pesquisa, você receberá a devolutiva com os resultados e conclusões finais do trabalho por meio impresso ou digital. Também, será convidada para participar da defesa pública da tese.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos científicos, publicações em periódicos (nacional e internacional), preservando-se os dados de identificação pessoal e documental dos envolvidos.

Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as folhas e assine ao final deste documento, com as folhas rubricadas pela pesquisadora, e assinadas por ela. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, ressaltando que, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê está disponível para atender-lhe.

A seguir, dados do Comitê de Ética da UNIVALI:

**CEP/UNIVALI**

Bloco F6, andar térreo.  
Rua Uruguai, n. 458  
Centro Itajaí.  
Telefone: 47- 33417738.  
E-mail: [etica@univali.br](mailto:etica@univali.br)

**Dados dos pesquisadores envolvidos:**

**Pesquisador Responsável:** TANIA REGINA RAITZ

Telefone para contato: (048) 99681-4350

**Pesquisador assistente:** CINTIA METZNER DE SOUSA

Telefones para contato: (047) 98805 4039

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome:

Assinatura do Participante:

Telefone e e-mail para contato:

## APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista

**Título:** Os Sentidos da Formação e do Trabalho: inserção profissional e a carreira docente em foco

**Objetivo Geral:** Analisar o sentido da formação e do trabalho para egressos em Pedagogia e sua relação com a inserção profissional e a carreira docente.

**Sujeitos da Pesquisa:** Quinze Egressos do curso de Pedagogia, turma segundo semestre de 2014

### Orientações para a realização da entrevista:

- Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e realçar a relevância da narrativa oral do entrevistado no contexto da pesquisa.
- Reforçar a preservação do sigilo quanto à identidade.
- Esclarecer os propósitos da pesquisa (reforçar a ideia de que não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possui sobre o assunto).
- Especificar os objetivos da pesquisa.
- Explicar o TCLE e obter a assinatura.

### Procedimentos iniciais da Entrevista:

- Data da entrevista e local
- Duração da entrevista
- Descrever a Receptividade do entrevistado
- Definir com a entrevista o pseudônimo utilizado para registro dos dados
- Atualizar os dados de contato
- Sexo do entrevistado.

### PARTE 1 DA ENTREVISTA – LEVANTAMENTO DO PERFIL

#### 1. IDADE:

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- Acima de 51 anos

#### 2. Espaço(s) de ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

- professor (a) Educação infantil
- professor (a) Anos Iniciais
- professor (a) Ensino Médio – Magistério
- professor (a) Educação de Jovens e Adultos
- apoio/coordenação pedagógica na Educação infantil
- apoio/coordenação pedagógica em ONGs
- gestor(a) na Educação infantil
- gestor(a) no Ensino Fundamental
- gestor(a) na Educação Profissional
- gestor(a) no Ensino Médio
- apoio/coordenação pedagógica no Ensino Fundamental
- apoio/coordenação pedagógica no Ensino Médio
- apoio/coordenação pedagógica na Educação Profissional
- apoio/coordenação pedagógica na Educação Especial
- gestor(a) na Educação Profissional
- gestor(a) na Educação Especial
- gestor(a) em ONGs e /ou Associações
- Outro: \_\_\_\_\_

#### 3. VÍNCULO EMPREGATÍCIO

- Empregado com carteira assinada
- Funcionário público concursado
- Funcionário público substituto (CLT)
- Em contrato temporário
- Estagiário
- Proprietário de empresa/negócio
- Outro

#### 4. JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA:

- 4 horas
- 6 horas
- 8 horas
- 12 horas

## 5. MÉDIA DE RENDIMENTOS BRUTOS MENSAL

- até R\$ 1.000,00
- de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00
- de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
- de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00
- de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00
- de R\$ 5.001,00 a R\$ 6.000,00
- de R\$ 6.001,00 a R\$ 7.000,00
- de R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00
- Acima de R\$ 8.001,00

## PARTE 2: PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL E TRAJETÓRIA LABORAL

*(Caracterizar o processo de inserção dos pedagogos e conhecer as suas trajetórias profissionais)*

6. Como você classifica sua formação acadêmica em Pedagogia?
7. Quais fatores você avaliou para efetivar a escolha pelo curso de Pedagogia?
8. Você já atuava na área da formação em Pedagogia durante sua graduação? Desde que período do curso? Em qual atividade?
  - Como foi a conquista do seu trabalho após a conclusão do curso de Pedagogia? *(Se o aluno já atuava como docente, se houve melhoria (acessou um outro nível) na sua situação profissional)*
    - Concursos
    - Envio de currículo
    - Indicação de terceiros
    - Estágios extracurriculares
    - Participação de processos seletivos
    - Vontade e determinação em tentar sozinho
    - Outros
9. Você enfrentou dificuldades para entrar no mercado de trabalho na área da Pedagogia? *(Após a conclusão do curso, inclusive se já estava atuando como professor de magistério para acessar como professor licenciado)*
10. Realizou formação pós-conclusão do curso de Pedagogia? Qual? *(Espera-se a continuada, cursos de pós-graduação e talvez outra graduação)*
11. Você está satisfeita na sua atuação profissional, você gosta do que faz? Por quê?
12. De todas as possibilidades dentro da Pedagogia, você está trabalhando com a atividade que realmente gostaria de estar? *(Vide questão 3)*
13. Quais foram os pontos POSITIVOS que você observou na sua formação acadêmica (PEDAGOGIA) quando entrou para o mercado de trabalho? (Mínimo 2)
14. Quais foram os pontos NEGATIVOS que você observou na sua formação acadêmica (PEDAGOGIA) quando entrou para o mercado de trabalho? (Mínimo 2)

## PARTE 3: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO: O QUE DIZEM OS EGRESSOS

*(Compreender os sentidos da formação e do trabalho atribuídos pelos licenciados em Pedagogia na articulação dos percursos acadêmicos e profissionais)*

### FORMAÇÃO

15. Qual o sentido da formação inicial *(curso de pedagogia)* para a sua vida profissional?
16. Como o curso de Pedagogia contribuiu com a sua atividade atual? O que destacou na formação para atuação profissional.
17. Em sua opinião, quais disciplinas do curso de Pedagogia que mais contribuem hoje para as atividades do pedagogo?
18. Em sua opinião, o que falta no curso de Pedagogia que poderia ter qualificado a sua atuação profissional?

### TRABALHO

19. Para você, o que é trabalho?

20. Por que você trabalha?
21. Qual a importância do trabalho na sua vida?
22. Em uma ordem de preferência, de maior para menor, qual a posição que o trabalho ocupa na sua vida? *Enumerar e explicar.*

#### **SENTIDO DO TRABALHO**

23. Qual o sentido que o trabalho tem para você?
24. Descreva um trabalho com sentido (características).

#### **TRABALHO DOCENTE**

25. O que é que tem sido mais compensador na profissão?
26. Quais são os aspectos que você considera importantes para se sentir satisfeito no seu trabalho?
27. Quais os principais motivos de alegria e de prazer no seu trabalho? Quais são as principais dificuldades?
28. Como influi a sua situação de trabalho em sua vida familiar, social e cotidiana?

#### **Parte 4: AS COMPETÊNCIAS DE GESTÃO DE CARREIRA: INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL** *(Identificar as competências necessárias à gestão da carreira e ao desenvolvimento profissional.)*

29. Que balanço faz do seu percurso profissional até o momento?
30. Em relação ao mercado de trabalho da sua área, você se percebeu preparada para atuar plenamente e com segurança na atividade que desejar?
31. Que momentos da sua carreira considera significativos no seu desenvolvimento profissional (positivo e negativo)? Por quê?
32. Descreva seu trabalho atual destacando:
  - a. tarefas;
  - b. conhecimentos necessários;
  - c. relação com trabalho em grupo e individual, hierarquia (gestão) e controles;
  - d. organização do tempo de trabalho.

#### **IMAGEM DA PROFISSÃO E PROJETOS FUTUROS: RELATOS DOS JOVENS EGRESSOS** *(identificar a imagem da carreira docente dos licenciados em Pedagogia e projetos futuros)*

33. Qual imagem você tinha da profissão do pedagogo no início do curso de Pedagogia e qual a imagem do momento atual?
34. Como você se percebe na carreira docente no momento atual?
35. Em relação a sua carreira profissional, quais suas perspectivas?
36. Que imagem tem de si próprio(a) como professor(a)?
37. De que maneira sua atual situação de trabalho lhe permite fazer e desenvolver planos pessoais de futuro (de casa, família, moradia, viagens, etc.?)
38. Como você está se preparando para seus projetos profissionais futuros?