

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA
FRENTE ÀS DEMANDAS DO MUNDO DO TRABALHO

Tamara Vanessa Zulcowski

Francisco Beltrão – PR
2022

Tamara Vanessa Zulcowski

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA
FRENTE ÀS DEMANDAS DO MUNDO DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa – Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha

Francisco Beltrão – PR
2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zulcowski, Tamara Vanessa
A INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS EGRESSAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA FRENTE ÀS DEMANDAS DO MUNDO DO TRABALHO / Tamara
Vanessa Zulcowski; orientadora Ângela Maria Silveira
Portelinha. -- Francisco Beltrão, 2022.
118 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2022.

1. Inserção Profissional. 2. Egressas. 3. Curso de
Pedagogia. 4. Mundo do Trabalho. I. Portelinha, Ângela Maria
Silveira , orient. II. Título.

Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, ao se encontrarem, eles trocam os pães; cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, ao se encontrarem, trocam as ideias; cada um vai embora com duas. Quem sabe, é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias, para todos terem pão...

(Mario Sergio Cortella)

FOLHA DE APROVAÇÃO

TAMARA VANESSA ZULCOWSKI


TÍTULO DO TRABALHO: A INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA FRENTE ÀS DEMANDAS DO MUNDO DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.


COMISSÃO EXAMINADORA



Ângela Maria Silveira Portelinha (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Suely Aparecida Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 LILIANA SOARES FERREIRA
Data: 07/12/2022 15:51:51-0300
Verifique em <https://verificador.ti.br>

Liliana Soares Ferreira
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Francisco Beltrão, 07 de dezembro de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais...

À minha estimada orientadora, Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha, não só pelos ensinamentos na orientação do trabalho, mas também pela amizade, pelo respeito, pela sensibilidade em compreender minhas fragilidades e pelas palavras de incentivo.

Às professoras, Liliana Soares Ferreira e Suely Aparecida Martins, por aceitarem participar da minha banca e pelas valiosas contribuições que enriqueceram o trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão-PR, por compartilharem seus conhecimentos e por todo o auxílio na caminhada de se tornar pesquisador.

Aos egressos da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão que participaram da pesquisa. Agradeço imensamente pela colaboração.

À minha família, que apesar de não compreender muito o processo formativo da pós-graduação, compreendeu minhas ausências e sempre me apoiou e incentivou nos estudos.

Aos amigos e colegas que em algum momento dessa trajetória estiveram comigo, pela torcida, força e energia positiva.

ZULCOWSKI, Tamara Vanessa. **A inserção profissional das egressas do curso de Pedagogia frente às demandas do mundo do trabalho**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

RESUMO

Esta dissertação se vincula à linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão em nível de mestrado (PPGEFB), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Com base na temática Formação e Trabalho Docente, a pesquisa analisa a inserção profissional de egressas e egressos do curso de Pedagogia frente às demandas da organização atual do mundo do trabalho. O objetivo central é desvelar em quais espaços profissionais as licenciadas e os licenciados no curso de Pedagogia estão inseridos, à luz da perspectiva dialética. Para isso, o estudo se fundamenta em referenciais crítico-dialéticos, como Antunes (1995, 2009, 2018), Harvey (1992, 2013), Marx (1999, 2008), e Saviani (2007, 2008), autores que discutem questões relativas à organização do mundo do trabalho. Também Gatti *et al.* (2019), Hypólito (2012, 2020) e Oliveira (2004, 2005, 2013) são considerados, por sustentarem as discussões a respeito do trabalho docente condicionado às demandas mercadológicas. Além do estudo bibliográfico, a investigação se utiliza do estudo documental atrelado à produção de dados empíricos. Para discutir o campo da formação e dos espaços de trabalho de quem se forma no curso de Pedagogia, as fontes primárias são as resoluções, com destaque para as Diretrizes Curriculares de 2006 e legislações sobre a carreira docente. Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionários virtuais semiestruturados, em virtude da situação pandêmica vivida no decorrer da pesquisa. Participaram do estudo 275 egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão-PR, formadas entre 2011 e 2019. Das participantes, 213 (77,5%) trabalham na área da educação, enquanto 62 (22,5%) não trabalham. Constatou-se que o maior índice se concentra na Educação Infantil, são 86 com dedicação exclusiva à docência na primeira etapa da Educação Básica. Com respeito às relações da profissão com o mundo do trabalho, tanto os estudos bibliográficos quanto a análise dos dados demonstram que a profissão docente está submetida à dinâmica do regime de acumulação flexível, a qual tem como base a fragmentação, a intensificação, a precarização e a terceirização do trabalho. Essa condição tem corroborado para a desprofissionalização da carreira. Nesse sentido, a falta de vagas ou chamadas em concurso público, as precárias condições físicas, materiais e salariais de trabalho e a falta de reconhecimento e valorização profissional foram apontadas como as principais causas pelas quais 22,5% das egressas que participaram da pesquisa não trabalham no âmbito educacional. Ademais, essas circunstâncias geram implicações tanto na inserção profissional na carreira docente como também na permanência na profissão.

Palavras-chave: Inserção Profissional. Egressas. Curso de Pedagogia. Mundo do Trabalho. Profissão docente.

ZULCOWSKI, Tamara Vanessa. **Professional Insertion of Graduates of the Pedagogy Course Facing the Demands of the World of Work**. 2022. 118 p. Thesis (Master's) – Master's Program in Education, Western Paraná State University (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2022.

ABSTRACT

The present master's thesis is linked to the Culture, Educational Processes, and Teacher Training line of research of the Western Paraná State University's (UNIOESTE) Graduate Program in Education, of Francisco Beltrão – Master's degree. Based on the topic of Teaching Training and Work, we analyze the professional insertion rooms of graduates of Pedagogy course facing the demands of the organization of the current world of work. Our principal objective is to show in what professional areas the former students of Pedagogy are working, in the light of a dialectical perspective. Thus, we use critical and dialectical authors such as Antunes (1995, 2009, 2018), Harvey (1992, 2013), Marx (1999, 2008), and Saviani (2007, 2008), which discuss issues regarding the organization of the world of work. We also consider Gatti *et al.* (2019), Hypólito (2012, 2020), and Oliveira (2004, 2005, 2013), for they discuss the teaching work as conditioned to market demands. In addition to a bibliographic review, our study uses a document approach linked to empirical data production. To discuss training fields and work areas of the ones majored in Pedagogy, the primary sources we used are government resolutions, in particular the 2006 Curriculum Guidelines and legislations on a teaching career. Our data were produced via semi-structured online questionnaires in virtue of the pandemic that broke up during the study. A total of 275 Pedagogy graduates of UNIOESTE, in Francisco Beltrão, participated in the investigation. All of them graduated between 2011 and 2019. A total of 213 (77.5%) out of those work in the education field, while 62 (22.5%) do not. We found that most work in Childhood Education, 86 of them work exclusively in this first stage of Basic Education. As to the relationship of the profession to the world of work, both our bibliographic studies and data analysis show that the teaching profession is subject to a flexible accumulation regimen that is grounded on fragmentation, intensification, precariousness, and outsourcing of work. Such a situation corroborates the deprofessionalization of a career. In this sense, a lack of job posts or calls for tenders, the precarious physical, material, and salary situation, in addition to professional recognition and appreciation were brought up as the main reasons why 22.5% of the former students who participated in the study do not work in the education field. Such circumstances create implications both in the professional insertion in the teaching career and the permanence in the profession.

Palavras-chave: Professional Insertion. Graduates. Pedagogy Course. World of Work. Teaching Profession.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CACISPAR	Coordenadoria das Associações Comerciais e Empresariais do Sudoeste do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EACTI	Encontro Anual de Iniciação Científica
EAD	Ensino a Distância
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIBEL	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FB	Francisco Beltrão
FMI	Fundo Monetário Internacional
GESFORT	Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NEDDIJ	Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEFB	Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação de Francisco Beltrão
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
SEMESP	Sindicato da Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo
SP	São Paulo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As dimensões social, econômica e política no curso de Pedagogia.....	54
Figura 2 – Cursos de graduação com o maior número de matrículas no Brasil em 2021	55
Figura 3 – Percentual de matrículas nos cursos voltados à docência dos últimos dez anos, nas modalidades EAD e presencial.....	56
Figura 4 – Rendimento médio dos professores em relação aos profissionais de outras áreas (em R\$), 2013-2020	63
Figura 5 – Municípios brasileiros que preveem no plano de carreira do Magistério 2/3 de carga horária para atividades em sala de aula – 2018	69
Figura 6 – Municípios da Região Sudoeste do Paraná.....	76
Figura 7 – Municípios atendidos pelo Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (NRE SEED/PR).....	77
Figura 8 – Os três pilares que configuram o curso de Pedagogia no Brasil.....	81
Figura 9 – Os espaços de trabalho das licenciadas em Pedagogia pela UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão – 2011 a 2019	59
Gráfico 2 – Gênero das licenciadas e licenciados no curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019	62
Gráfico 3 – Formas de contratação das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019	72
Gráfico 4 – Motivos pelos quais as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019, não trabalham na área da educação	73
Gráfico 5 – Egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão – 2011 a 2019, inseridas na área educacional	84
Gráfico 6 – Espaços de inserção profissional das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019	85
Gráfico 7 – Percentual de egressas da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019, que já trabalharam na área da educação	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais características do taylorismo, fordismo e toyotismo	38
Quadro 2 – Rendimentos salariais das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que trabalham na área educacional no Estado do Paraná – 2022	67
Quadro 3 – Rendimentos salariais das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que trabalham na área educacional no Estado de Santa Catarina – 2022	67
Quadro 4 – Rendimentos salariais das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que trabalham na área educacional no Estado do Rio Grande do Sul – 2022.....	68

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	13
INTRODUÇÃO	16
1 AS RECONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE	26
1.1 AS REORGANIZAÇÕES DOS PROCESSOS DE TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	29
1.2 RELAÇÕES ENTRE O MUNDO DO TRABALHO E A CARREIRA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	39
2 O PROFISSIONAL REQUERIDO PELO CURSO DE PEDAGOGIA E OS CAMPOS DE TRABALHO FRENTE ÀS RECONFIGURAÇÕES DO CURSO .	44
2.1 AS TRÊS PRINCIPAIS REFORMULAÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO	44
2.2 AS DIMENSÕES SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	54
2.2.1 Dimensão social.....	55
2.2.2 Dimensão econômica.....	63
2.2.3 Dimensão política.....	70
3 OS ESPAÇOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE COM EGRESSAS DA UNIOESTE, CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO	75
3.1 OS ESPAÇOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS LICENCIADAS E LICENCIADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	80
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102
APÊNDICE 1 – Levantamento de teses e dissertações na BDTC/IBICT na primeira produção de dados	103
APÊNDICE 2 – Levantamento de teses e dissertações na CAPES na primeira produção de dados	104
APÊNDICE 3 – Levantamento de teses e dissertações na BDTC/IBICT na segunda produção de dados	105

APÊNDICE 4 – Levantamento de teses e dissertações na CAPES na segunda produção de dados	106
APÊNDICE 5 – Modelo de formulário respondido virtualmente pelos egressos do curso de Pedagogia da UNIOESTE, por meio do Google Forms	107
ANEXOS	116
ANEXO 1 – Ofício de solicitação da listagem com os nomes e contatos dos egressos do curso de Pedagogia da UNIOESTE, formados de 2011 a 2019	117

PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando começamos a formação inicial para se tornar pesquisador, estamos diante de um sujeito e um objeto. No entanto, frequentemente falamos tanto do objeto, mas não colocamos o sujeito no lugar da pesquisa. Acreditamos na importância de trazer a história do sujeito que investiga. Demonstrar, mesmo que brevemente, como nos constituímos para observar o objeto do estudo.

Por essa razão, inicio esta dissertação com um breve relato de minha história de vida formativa e pessoal, na esperança de que sirva de inspiração para muitos que, assim como eu, são filhos da classe trabalhadora. Mais do que repartir ideias para que possivelmente todos tenham pão, como diz o ilustre Cortella, creio que também devemos repartir experiências, para esperar todos aqueles que se encontram desiludidos diante das contrariedades do sistema.

Sou Tamara Vanessa Zulcowski, 26 anos, nascida em Marmeleiro, pequeno município do sudoeste do Paraná. Filha de agricultores, cresci no interior do município, numa comunidade chamada Linha-Gruta. Foi nesta cidade que cursei a Educação Básica, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, integralmente na rede pública. Por doze anos acordava antes das 6 h e percorria 50 km diários para frequentar a escola.

Meu pai, hoje um empreendedor pecuarista, homem honesto e trabalhador, tem pouco estudo, cursou apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Minha mãe, mulher guerreira e dedicada, cursou os anos finais do Ensino Fundamental, mas não chegou a entrar no Ensino Médio. Do meu parentesco, ninguém havia cursado o Ensino Superior. Portanto, entrar numa universidade era um sonho muito distante para mim.

Apesar de desde pequena manifestar o desejo de ser professora, nunca tive certezas sobre o meu futuro profissional, até porque não me imaginava na graduação. Mas, no último ano do Ensino Médio, com o incentivo de alguns docentes, fiz o vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão, para o curso de Administração, pois na época trabalhava num escritório contábil. Em 2014, classificada no vestibular, fui a primeira da família a ingressar no Ensino Superior.

Para minha frustração, não me identifiquei com o curso e, por pressões familiares, além do investimento realizado para poder estar na universidade, não desisti da formação. Apesar disso, no decorrer daquele ano passei a considerar a possibilidade de fazer Pedagogia, o que aconteceu no ano seguinte, quando ingressei no curso da mesma instituição, com a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na ocasião, retornei à casa dos meus

pais e, por dois anos, conciliei os estudos acadêmicos com as atividades desenvolvidas no sítio da família.

Desde o primeiro ano de formação, percebi que a escolha foi assertiva. Encontrei-me no curso de Pedagogia, e isso me despertou um encantamento pela profissão. Ainda no primeiro ano do curso, assumi por doze meses o lugar de uma bolsista num projeto de iniciação científica. Com isso, participei de alguns eventos, como o Encontro Anual de Iniciação Científica (EACTI). No terceiro ano de formação, pelas notas obtidas no curso, fui classificada para trabalhar como estagiária no Departamento de Educação de Marmeleiro-PR, local onde trabalhei por dois anos, até concluir a graduação.

Em 2018, último ano do curso, passei a cogitar a até então improvável possibilidade de fazer mestrado na área educacional. Neste mesmo ano, cheguei a pensar em fazer a prova de seleção, mas, devido à pouca disponibilidade de tempo para estudar e as condições financeiras desfavoráveis, acabei desistindo. Meses depois, cerca de trinta dias após a data da colação de grau, fui chamada no concurso público do município de Renascença-PR, divisa com Marmeleiro, para ser docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária semanal de 20 horas.

Isso me entusiasmou a prosseguir com os estudos. Assim, no decorrer de 2019 conciliei o trabalho docente com a formação em duas pós-graduações. Também cursei duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGEFB), nível de mestrado da UNIOESTE, *campus* Francisco Beltrão, como aluna especial, além de me preparar para a prova de seleção. Obtendo aprovação, no ano seguinte ingressei no programa como aluna regular.

Foi um ano custoso, pois com a insatisfatória remuneração de um docente que trabalha 20 horas semanais, tive de manter os gastos de uma moradia (aluguel, luz, água, internet, alimentação, combustível etc.) e investir nos estudos. Isso sem contar nos desdobres para conciliar os horários de estudos com os horários do trabalho. Por isso, eu diria que cursar uma pós-graduação é um tanto quanto desafiador para os trabalhadores docentes.

Nesse contexto, apesar de muito estimar, me vi desanimada com a docência. E foram as precárias condições de trabalho, das quais tanto falo nesta pesquisa, que me fizeram, momentaneamente, desistir da profissão. Por um ano, fiquei afastada, me dedicando a um trabalho distinto, mas, seguindo com o estudo do mestrado, até porque sou sujeita da minha investigação. Todavia, mesmo com melhores condições financeiras, o trabalho que exercia não me realizava.

Por essa razão, quando fui chamada no concurso público para professor da minha cidade natal, no início de 2022, não hesitei em retomar a carreira docente. E não, nossas condições de trabalho não estão melhores que a dois anos atrás. Pelo contrário, talvez a situação esteja ainda mais desafiadora. Porém, é necessário que nós, docentes, assumamos o compromisso político de lutar pelo melhoramento das nossas condições de trabalho.

Com essa pesquisa, exteriorizo um pouco de como ocorre a organização do trabalho docente na contemporaneidade, no sentido de demonstrar de que forma condicionantes externos contribuem para a precarização da profissão. Mas também ao confirmar que, apesar de todas as contrariedades, há muitos egressos do curso de Pedagogia que se descobriram na realização desse trabalho e há muitos outros que almejam estar na profissão, recarrego a esperança.

Se aprovada esta dissertação, mesmo diante de muitos percalços, depois de aproximados três anos, conquisto o que, para mim, parecia utopia: o título de Mestra em Educação. Nesta ocasião, posso dizer que escolhi a profissão docente e, ao obter esse título, reassumo o compromisso de me engajar nos debates e nas lutas em prol da profissionalização do nosso trabalho. Espero que, assim como eu, porém, diante de condições mais dignas de trabalho, outros jovens também possam escolher a profissão.

Egressos do curso de Pedagogia, esperançai-vos.

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão, e tem como temática de investigação a formação e o trabalho docente. A intenção da pesquisa é esclarecer como as mudanças nas formas de organização do trabalho implicam na inserção profissional das egressas¹ do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O estudo também está relacionado aos debates do Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT), cujo propósito é analisar as políticas direcionadas à formação e ao trabalho docente em todas as etapas do ensino. Vale destacar que as pesquisadoras participam do referido grupo.

A temática que nos propomos investigar, sobre a formação de professores, já vem mobilizando questionamentos e ganhando destaque no número de pesquisas acadêmicas há alguns anos. Desde a implantação dos primeiros cursos que formavam para a docência, os assuntos que circundam os processos formativos desencadeiam uma série de discussões e percalços, que ora geram avanços, ora retrocessos.

Esses debates permanecem atuais, pois assim como as demais profissões, a docência também está sujeita às determinações da organização do mundo do trabalho². E já que a profissão é influenciada por determinantes externos, não poderemos compreender as questões pertinentes à formação e ao trabalho docente se as dissociarmos do contexto social.

Além do mais, esta profissão possui múltiplas particularidades, uma vez que há uma grande quantidade de cursos que formam para a docência. Exemplo disso são as licenciaturas que formam para o magistério em disciplinas específicas, tais como as Licenciaturas em História, Geografia, Matemática, e outras, como também o curso de Licenciatura em Pedagogia, sobre o qual a pesquisa terá seus desdobramentos.

Ressaltamos que a formação no curso de Pedagogia passou por uma série de reformulações ao longo dos anos. Essas incidiram na atual configuração do curso, deliberada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP). As DCNCP de 2006

¹ Utilizamos os termos as egressas, as licenciadas, as formadas com destaque ao gênero feminino quando estivermos nos referindo ao *campus* da UNIOESTE de Francisco Beltrão, considerando a formação majoritária de mulheres nessa instituição. Todavia, assim como nos referimos tanto a homens quanto a mulheres quando empregamos os termos no masculino, também nestes casos falamos de ambos os sexos, considerando os 7,3% de homens que participaram da investigação.

² Expressão utilizada por Antunes (2009) para se referir a todas as propriedades que constituem o trabalho.

definiram a docência como a base da formação, que por essa razão, se consolidou como um curso de Licenciatura em Pedagogia. Organizado com base na articulação entre a docência, a gestão e a pesquisa, o curso passou a formar profissionais polivalentes, habilitados para trabalhar na educação escolar e não escolar.

No Brasil, com a expansão nas áreas profissionais decorrentes das DCNCP de 2006, os cursos de Pedagogia tiveram um aumento significativo no número de matrículas. Apesar de sabermos que a maioria das formadas e formados no curso estão inseridos profissionalmente em ambientes escolares, até mesmo pela demanda de profissionais que a Educação Básica requer, não sabemos como eles se distribuem entre os cargos e funções que lhes são possíveis. Sendo assim, constatamos a necessidade de elucidar essas questões por meio de dados empíricos.

É dessa necessidade que discorre o objeto de estudo da pesquisa: **a inserção profissional das egressas e egressos do curso de Pedagogia**. Portanto, a problemática da pesquisa se sintetiza na questão: **Diante da atual organização do mundo do trabalho, como vem ocorrendo a inserção profissional das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão-PR?**

Ao demarcar essa problemática, entendemos que o objetivo central da investigação é desvelar e relacionar os campos de trabalho nos quais as licenciadas no curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão-PR, formadas entre 2011 e 2019, estão inseridas, com os condicionantes da atual organização do mundo do trabalho.

Para responder a essa questão, traçamos como objetivos específicos da pesquisa: discorrer sobre as reorganizações dos processos de trabalho no modo de produção capitalista – taylorismo, fordismo e toyotismo e/ou regime de acumulação flexível – e as formas pelas quais esses modos de organizar o trabalho implicam na profissão docente; dissertar sobre o perfil do profissional formado nos cursos de Pedagogia frente às reconfigurações pelas quais o curso perpassou ao longo dos anos; analisar os espaços de inserção profissional do licenciado em Pedagogia, com base nos dados produzidos sobre as egressas do curso da UNIOESTE de Francisco Beltrão.

Tendo em vista que a abordagem da pesquisa deve se vincular aos objetivos traçados e à problemática em estudo, esta investigação articula as dimensões qualitativa e quantitativa numa relação dinâmica. Isso porque além da produção e análise estatística dos dados feita através da aplicação de questionários, também foi feita uma análise qualitativa destes, para alcançarmos os resultados pretendidos.

Nas pesquisas acadêmicas, principalmente nas da área da educação, o número de trabalhos que fazem essa articulação é reduzido, por conta do falso dualismo técnico existente entre as abordagens. Todavia,

[...] é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí. (GATTI, 2006, p. 28)

Para isso, fizemos um levantamento de dados utilizando questionários virtuais. Por meio da secretaria acadêmica da UNIOESTE, foi possível acessar os dados das egressas que se formaram no curso de Pedagogia entre 2011 e 2019, nas turmas do período matutino e noturno. Portanto, elas foram as pessoas que contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa.

Salientamos ainda que a temática referente à categoria trabalho, especificamente no que compete às suas implicações para com os processos formativos, é um assunto que nos instiga desde o início da formação acadêmica. Em 2016, ainda no segundo ano da graduação em Pedagogia, Tamara se envolveu num projeto de iniciação científica que discutia sobre as determinações do mundo do trabalho para com a educação.

A investigação exigiu leituras sobre a temática *Trabalho, Educação e Ensino Médio*. Por meio de um questionário composto por 18 questões fechadas, uma produção de dados foi desenvolvida. Os questionários foram respondidos por 109 jovens concluintes do Ensino Médio de Formação Geral e 73 jovens concluintes do Ensino Médio integrado a Educação Profissionalizante, de uma escola pública de Francisco Beltrão. Ao total, 182 questionários foram respondidos.

Os dados obtidos com os questionários foram tabulados e analisados. Ao relacioná-los com a bibliografia relativa à temática, o estudo teve como resultado uma elaboração textual que sintetiza a pesquisa de iniciação científica conduzida, intitulada *Perspectivas dos jovens do Ensino Médio sobre a relação trabalho e educação escolarizada*. Também no processo de seleção para o mestrado Tamara manifestou interesse em investigar as questões acerca do mundo do trabalho, de modo especial, as que se referem ao trabalho docente.

Todavia, o interesse em investigar algo que “brilhe os olhos” é fundamental, mas não suficiente para que uma pesquisa científica seja produzida. Mais do que isso, é preciso que o estudo tenha relevância ao campo científico/acadêmico e que traga contribuições ao âmbito

social. E para auxiliar na construção do objeto de pesquisa, de modo que as três dimensões (pessoal/profissional, científico/acadêmica e social) sejam contempladas no estudo, existem protocolos metodológicos necessários ao desenvolvimento das investigações científicas. Um desses protocolos é a busca por trabalhos já realizados sobre a problemática proposta.

Desse modo, realizamos um levantamento de dados nos repositórios virtuais, espaços nos quais as produções científicas estão disponíveis para acesso. Duas das plataformas disponíveis para consulta são a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as quais foram utilizadas nessa pesquisa.

Para esse levantamento foram demarcados os anos de 2011 a 2019, em virtude de se considerar no desenvolvimento do texto e na produção dos dados, a configuração do curso de Pedagogia instituída pelas DCNCP de 2006, tomadas como referência obrigatória em todo território nacional a partir de 2008. Nessa ocasião foram realizados dois movimentos de coleta de dados nas plataformas virtuais. Isso ocorreu porque no primeiro movimento encontramos uma grande quantidade de dissertações e teses redigidas sobre a temática formação e trabalho docente, como é possível verificar nos quadros disponibilizados nos apêndices 1 e 2.

Todavia, numa rápida leitura dos estudos que tratavam da temática, identificamos que o foco das discussões se voltava a formação inicial ou a prática pedagógica. Não encontramos pesquisas acadêmicas que falassem sobre como as egressas e egressos do curso de Pedagogia estão distribuídos entre os espaços de inserção profissional para os quais o curso habilita.

Por conta dos resultados obtidos no primeiro movimento de coleta, realizamos um segundo movimento, no intuito de comprovar a relevância acadêmica da problemática levantada a partir da primeira busca. Os resultados obtidos no segundo movimento certificaram a escassez de pesquisas voltadas ao debate sobre a inserção desses profissionais no mercado de trabalho, como podemos ver nos quadros dos apêndices 3 e 4.

Das pesquisas encontradas referentes aos sujeitos que se formaram nos cursos de Pedagogia, uma delas, de autoria de Santos (2015), analisa o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na perspectiva dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). A finalidade da dissertação é trazer a interpretação do formado em Pedagogia da UFPA sobre o PARFOR, sendo que a ênfase da análise se concentra no processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor.

Outra pesquisa desenvolvida por Nunes (2014) chega a apresentar relatos de egressos do curso de Pedagogia, mas o foco do estudo é a formação inicial. O questionário elaborado na

investigação conta com uma pergunta a respeito dos egressos que não trabalham na área educacional, mas esse dado não foi analisado por Nunes (2014), tendo em vista que seu objetivo foi contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial. Portanto, o autor analisou apenas os relatos de egressos inseridos no âmbito educacional.

Já a pesquisa de Amorim (2016) discorre sobre a situação profissional de professores iniciantes inseridos nas instituições de ensino a no máximo cinco anos, considerando as contribuições da formação inicial para a constituição da identidade como docente em início de carreira. A pesquisa de Micheletti (2017) caminha nessa mesma direção. Entretanto, sua análise enfatiza as mudanças no currículo do curso de Pedagogia impulsionadas pelas DCNCP de 2006, bem como seus desdobramentos na formação profissional de pedagogas e pedagogos.

Também relacionada à problemática, a pesquisa de Lopes (2014), diz respeito às narrativas das memórias da própria autora, as quais retratam suas próprias experiências enquanto professora em início de carreira. Com isso, seu principal objetivo foi trazer contribuições para a formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Essas foram as pesquisas relacionadas ao trabalho docente e aos egressos do curso de Pedagogia encontradas no levantamento. Como podemos perceber, todas elas se preocupam em discutir as relações entre a formação inicial/continuada e a profissão docente, no intuito de desvelar como a formação inicial reflete no trabalho de professores em início de carreira, sobretudo na intenção de discutir se a formação oferece ou não um bom embasamento teórico e metodológico para a prática profissional.

Em vista disso, são escassos os estudos que investigam a inserção profissional das egressas e egressos do curso de Pedagogia frente aos desafios do mundo do trabalho. A realidade empírica tem demonstrado que muitos estão fora do setor educacional, e as pesquisas encontradas no levantamento de dados abordam essa questão de maneira superficial. Portanto, ao analisar as monografias encontradas, identificamos a necessidade de aprofundar essa discussão, confirmando assim, a relevância do estudo ao campo científico/acadêmico e ao âmbito social.

O estudo também tem relevância social para o curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, e para os futuros acadêmicos do curso, pois ela desvela o quantitativo de pedagogas e pedagogos formados na instituição que conseguiram entrar no mercado de trabalho, na sua área de formação. Também demonstram em qual espaço esses profissionais estão alocados em maior quantidade, quais são suas condições de trabalho, como se sentem diante da profissão, entre outros aspectos.

Considerando que a entrada no mercado de trabalho é influenciada por condicionantes externos, especialmente pela organização dos processos produtivos mercadológicos, para investigar a problemática elegida o estudo parte da categoria trabalho. Aqui, a categoria se emprega à luz do materialismo histórico-dialético, sob o qual o termo *trabalho* representa a forma histórica de se produzir socialmente a humanidade.

Sendo assim, pontuamos que a pesquisa segue uma vertente epistemológica crítico-dialética, justamente pelos pressupostos ontológicos que a embasam, isto é, pela concepção de homem, de história, de educação e de realidade que adotamos. Nessa perspectiva “o homem é concebido como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos” (GAMBOA, 2014, p. 99). Partimos do entendimento que o ser humano não se constitui por essência, isto é, biologicamente. Ele se constitui socialmente, na relação que estabelece com o meio e com outros indivíduos.

Nesse sentido, ao discutir sobre como o indivíduo singular se constrói na universalidade, e de que forma esta última se materializa na singularidade humana, tendo a particularidade como elemento mediador dessas relações, Oliveira (2005) discorre sobre a concepção histórico-social do ser humano. A autora ainda assinala que esse movimento dialético “é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho, nas diversas singularidades, formando aquela essência” (OLIVEIRA, 2005, p. 26). Ainda sob seu pensamento, a sociedade, caracterizada por determinado tipo de relação social de produção e entendida enquanto particularidade, é o elemento mediador da relação singular/universal e universal/singular.

É por isso que o texto se embasa neste movimento dialético, ao relacionar o universal com o singular, e o singular com o universal, tendo o particular como elemento mediador dessa relação. Esse embasamento é fundamental para que os leitores possam assimilar de que modo o contexto universal do trabalho interfere na particularidade do trabalho docente e, de forma mais específica, na singularidade do trabalho das egressas e egressos do curso de Pedagogia.

Portanto, considerando os objetivos traçados e o tipo de conhecimento que nos propomos a produzir, realizamos uma pesquisa exploratória, que teve a intenção de aproximar a comunidade científica do nosso objeto de estudo, ainda pouco explorado por pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a análise documental cotejada à análise de dados produzidos a partir da aplicação

de questionários.

Para entender as questões a respeito do mundo do trabalho, nos fundamentamos nos escritos de teóricos críticos de base dialética, como Antunes (1995, 2009, 2018) e Antunes e Pinto (2018). Esses autores analisam minuciosamente as reorganizações dos processos de trabalho no modo de produção capitalista, nos seus modelos taylorista-fordista e toyotista, também chamado de regime de acumulação flexível.

Igualmente, autores como Frigotto (2002, 2010), Harvey (1992, 2013) e Kuenzer (2017) colaboraram, pois discutem sobre a categoria trabalho e destacam as principais características das formas de organização dos processos de produção mencionadas acima. Esses estudiosos analisam os fundamentos do modelo de acumulação flexível, pautado na precarização, na fragmentação, na terceirização, na polivalência e na intensificação, e como eles se manifestam nos diversos âmbitos profissionais.

Para explicitar como a lógica do modelo de acumulação flexível estipulada pelo modo de produção capitalista interfere no trabalho docente, o estudo respalda-se em Gatti *et al.* (2009, 2019), Hypólito (2012, 2020), Oliveira (2004, 2013) e Saviani (2007, 2008). Esses estudiosos discutem sobre os modos pelos quais as formas de organizar o trabalho têm impactado na profissão docente contemporânea.

No que compete à pesquisa documental, desvelamos os respaldos legais referentes à temática em estudo. As fontes primárias utilizadas para analisar a formação no curso de Pedagogia foram o Decreto-lei nº 1.190/1939, a Lei nº 4.024/1961, o Parecer nº 251/1962, o Parecer nº 252/1969, a Lei nº 9.394/1996 e a Resolução nº 01/2006, do CNE/CP, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Quanto às regulamentações estabelecidas aos trabalhadores da educação, nos respaldamos na Lei nº 11.738/2008 referente ao piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e no Censo da Educação Superior de 2019, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Na pesquisa de levantamento recorreremos à produção de dados, que em função do momento de pandemia vivido no desenvolver da pesquisa, foi realizada por meio da aplicação de questionários virtuais. Optamos por envolver no estudo a participação das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, por conta da acessibilidade para conseguir suas informações pessoais, concedidas via memorando pela Secretaria Acadêmica da instituição.

Por isso, as pessoas que participaram da pesquisa são as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE³, formadas entre 2011 e 2019. O recorte temporal da pesquisa começa em 2011 em virtude da configuração do curso instituída pela Resolução nº 01/2006 do CNE/CP, a qual regulamentou as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Essa resolução definiu o curso como licenciatura e postulou novas regulamentações para a formação, as quais modificaram os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) vigentes até 2006.

Com a concessão do prazo de dois anos para que as instituições se adequassem às diretrizes, a partir de 2008 todos os cursos de Pedagogia brasileiros estavam configurados em conformidade as DCNCP de 2006. Consideramos ainda o período de quatro anos de formação inicial no curso, portanto, a primeira turma dessa matriz curricular se formou em 2011.

O término do recorte temporal em 2019 se justifica pelo início da pesquisa em 2020. Mesmo que a produção dos dados tenha se aplicado em 2021, contemplamos quem se formou até 2019, tendo em vista que, no ano subsequente, fomos abarcados pela pandemia de Covid-19. Essa situação atípica comprometeu tanto a colação de grau dos então formandos quanto a entrada deles no mercado de trabalho.

O curso de Pedagogia é ofertado na UNIOESTE no período matutino e noturno, de modo que duas turmas são formadas anualmente. Para localizar todos aqueles que se formaram no curso, solicitamos à secretaria acadêmica da instituição, via memorando encaminhado por *e-mail* (ANEXO 1), a listagem com os nomes e informações para contato de todas as pessoas formadas entre 2011 e 2019.

Ao receber consentimento e acesso à lista impressa com os dados pessoais, constatamos que entre 2011 e 2019 o *campus* da UNIOESTE de Francisco Beltrão formou 537 pedagogas e pedagogos. A esses, encaminhamos um questionário virtual elaborado no Google Forms (APÊNDICE 5), considerando o momento de pandemia vivido no desenvolver do estudo. Apesar disso, 275 questionários foram respondidos, totalizando um percentual de 51,2%.

Dispondo das respostas obtidas com os questionários e do aporte teórico e documental indicado, a pesquisa discute os três objetivos específicos já apontados acima, os quais organizam a escrita da dissertação em três capítulos principais. Buscamos organizar os capítulos

³ A UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, é uma universidade referência na região Sudoeste do Paraná, pontuada com conceito quatro na avaliação do Índice Geral de Cursos (IGC), numa faixa de um a cinco, sendo 1 a conceituação mínima e 5 a máxima. Esses dados foram divulgados em 2019 pelo Ministério da Educação (MEC), o mesmo que aponta a instituição como a oitava melhor universidade estadual brasileira.

de forma didática e objetiva. Para tal, eles se dividem em subtítulos, sendo que cada capítulo corresponde à discussão de um dos objetivos específicos e suas propriedades.

Alinhado ao objetivo específico, o primeiro capítulo traz discussões sobre a categoria trabalho, uma vez que esta é a categoria constituinte do ser humano, da qual decorrem as demais relações estabelecidas na sociedade. Iniciamos com as relações gerais para que as relações particulares possam ser compreendidas, pois não há como se chegar ao conhecimento científico da realidade partindo do imediato, isto é, do particularmente ocorrido. Em primeiro lugar, é necessário compreender a totalidade das relações e suas determinações para com o particular e o singular, bem como as implicações destas últimas em relação à totalidade. Por isso, o texto indica como o contexto geral do mundo do trabalho influencia nas demais relações estabelecidas na sociedade (MARX, 2008).

Nele discutimos as reconfigurações que ocorreram no mundo do trabalho ao longo dos anos, especificamente as que foram elaboradas com o advento do modo de produção capitalista. Foram três as principais formas de organizar os processos de produção no capitalismo, as quais se intitulam: taylorismo, fordismo e toyotismo. O texto acentua os princípios basilares dessas formas de organização, discorrendo sobre como esses princípios, por meio de políticas públicas, adentram no setor educacional e interferem na organização do trabalho docente.

O segundo capítulo discorre sobre o perfil do profissional formado nos cursos de Pedagogia frente às reconfigurações pelas quais o curso perpassou. Nele apresentamos uma contextualização histórica dos principais marcos na trajetória do curso desde sua implantação, em 1939, até a aprovação das DCNCP de 2006, para tratar das importantes regulamentações que modificaram a formatação do curso e do profissional a ser formado por ele. Também examinamos como se configura o curso de Pedagogia considerando a dimensão social, econômica e política, para compreender quais são as implicações dessas dimensões na atualidade.

Para sustentar as análises e reflexões, o capítulo apresenta dados produzidos com a aplicação dos questionários. Isso porque, quando relacionamos as discussões teóricas aos dados produzidos, vemos experiências concretas de como os princípios que regem a organização do mundo do trabalho interferem na formação e na profissão docente.

Por fim, o terceiro capítulo disserta sobre as licenciadas e licenciados em Pedagogia e seus espaços de inserção profissional no contexto atual, pós-diretrizes de 2006. Nele, analisamos em quais espaços os profissionais formados pelo curso de Pedagogia estão inseridos, considerando, de um lado, a ampliação das áreas profissionais que lhes foram

conferidas pelas DCNCP de 2006, e de outro, os percalços do mercado de trabalho.

Para tanto, essa análise se sustenta na produção de dados realizada, uma vez que ela nos revela dados a respeito do percentual de egressas e egressos do curso de Pedagogia que estão ou não trabalhando no âmbito educacional. Os gráficos produzidos também desvelam em qual dos espaços eles estão mais concentrados, o que nos leva à reflexão dos porquês dessa incidência. Também sinalizam quais são as dificuldades impostas pelo mundo do trabalho e as razões que levam a desistência da profissão.

Com essa finalidade, o capítulo discorre sobre a formatação do curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, e sobre o território geográfico no qual a instituição está instalada, de modo que as circunstâncias socioeconômicas da região sejam abarcadas no debate. Destacamos a importância da UNIOESTE enquanto instituição formadora de excelência, a qual criou (e continua criando) pedagogas e pedagogos que contribuem para o desenvolvimento da educação regional, uma vez que esses profissionais trabalham em diversos municípios da região sudoeste do Paraná.

1 AS RECONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE

Inicialmente gostaríamos de pontuar que, nesta dissertação, partimos do pressuposto de que o homem, ser biológico e social, se constitui nas relações que estabelece com o outro. Ainda entendemos que entre as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, as decorrentes do trabalho são substanciais para a constituição do ser humano, pois delas é que sucedem todas as demais relações instituídas em sociedade.

Sendo assim, este primeiro capítulo traz apontamentos sobre a reestruturação do capitalismo através dos seus modos de organizar os processos de produção. Essa análise é fundamental a partir do momento que buscamos entender como as transformações ocorridas no mundo do trabalho impactam na vida dos trabalhadores, especialmente quando se trata dos docentes, sujeitos dessa pesquisa.

Ao delinear este caminho, fizemos a tentativa de demonstrar como se configura a dinâmica das relações macro do mundo do trabalho, assim como os mecanismos pelos quais essa estrutura afeta a organização dos processos micro do trabalho docente. Esse condicionamento tem resultado no que atualmente é chamado de desprofissionalização⁴ da carreira, marcada pela perda de direitos trabalhistas. Nesse contexto, os docentes enfrentam condições de trabalho cada vez mais precarizadas.

Pelas razões já mencionadas, de que a atividade do trabalho é vital para que os sujeitos se humanizem, tomamos a categoria trabalho como referência para a elaboração deste estudo. Essa categoria embasa muitas discussões, sendo a categoria elementar de todo estudo desenvolvido por Karl Marx, filósofo, economista, teórico, político, sociólogo e revolucionário que dedicou sua vida a compreender as relações estabelecidas na sociedade, pelo trabalho.

Ao nos ancorar nos escritos de Marx (1999, p. 211), entendemos que

[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele

⁴ A desprofissionalização decorre de processos como a desvalorização e a precarização do trabalho. É o oposto de profissionalização (ENGUITA, 1991).

desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Marx (1999) entende o homem⁵ como um ser natural/histórico, o qual age sobre a natureza mediante os processos de trabalho⁶. Nesse processo de agir sobre a natureza para transformá-la, o homem também transforma a si mesmo, isto é, a sua própria natureza. É nesse meio que a humanização da natureza humana é produzida, através de uma atividade exclusivamente humana: o processo de trabalho.

E é por conta disso que a constituição da espécie humana está fortemente articulada a categoria trabalho, uma vez que esta é compreendida como uma categoria universal, sobre a qual as demais relações sociais são determinadas. Com relação ao trabalho enquanto categoria, em *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008, p. 121-122) diz:

O trabalho parece ser uma categoria muito simples. A ideia de trabalho nesta universalidade – como trabalho em geral – é, também, das mais antigas. No entanto, concebido do ponto de vista econômico nesta forma simples, o “trabalho” é uma categoria tão moderna como as relações que produzem esta abstração simples. [...] A indiferença em relação a um gênero determinado de trabalho pressupõe a existência de uma totalidade muito desenvolvida de gêneros de trabalhos reais, dos quais nenhum é absolutamente predominante. Assim, as abstrações mais gerais só nascem, em resumo, com o desenvolvimento concreto mais rico, em que um caráter aparece como comum a muitos, como comum a todos. Deixa de ser possível deste modo pensá-lo apenas sob uma forma particular.

Por ser o trabalho uma atividade humana universal, constitutiva do ser humano e ser social, é imprescindível considerá-lo como categoria primordial para analisar as relações singulares e particulares implicadas no objeto desta pesquisa.

Nessa dinâmica, o texto disserta sobre as interferências que as reconfigurações do mundo do trabalho suscitaram na organização dos processos de trabalho de modo geral, na profissão docente em particular, e de forma singular, na vida das trabalhadoras e trabalhadores formados no curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão. Isso acontece em razão de que para dissertar sobre o recorte empírico anunciado, é necessário a compreensão da totalidade, isto é, das trajetórias históricas perpassadas pelo mundo do trabalho. Assim,

⁵ O termo homem é utilizado segundo a concepção de Marx (1999), não no sentido de gênero, mas no sentido de humanidade. Homem enquanto um ser social que se forma pela atividade do trabalho.

⁶ Chamaremos de processo de trabalho “todo processo de transformação de um objeto determinado, seja este em estado natural ou já trabalhado, em um produto determinado, transformação efetuada por uma atividade humana determinada, utilizando instrumentos de trabalho determinados” (HARNECKER, 1983, p. 28).

podemos perceber como as práticas presentes são influenciadas pelas práticas passadas, e como esse contexto geral interfere na particularidade da profissão docente.

O texto busca fazer essa relação dialética entre o geral e o particular, uma vez que o fenômeno em análise é um fenômeno histórico, conectado às relações sociais, ao passado e ao presente. Sendo assim, para tratar da inserção profissional das egressas e egressos do curso de Pedagogia frente aos desafios do mundo do trabalho, a pesquisa discorre sobre as principais estratégias utilizadas pelo capitalismo para produzir e reproduzir seu sistema de modo a torná-lo e mantê-lo hegemônico.

Para cumprir com este propósito, os subtítulos que organizamos têm o intuito de traçar um breve panorama histórico sobre as diferentes formas de organizar o trabalho implantadas após a consolidação do modo de produção capitalista. Isso porque essas formas organizativas contemplam princípios primordiais para compreender como os processos de trabalho são estruturados na contemporaneidade.

As formas de gerenciar o trabalho que foram instituídas após a ascensão do modo de produção capitalista são assim denominadas: taylorismo, a primeira estratégia implantada na vigência do modo de produção capitalista; fordismo, a segunda das estratégias, considerada uma continuidade do taylorismo por conta das suas similitudes e, por isso, também qualificada como binômio taylorismo-fordismo⁷; e toyotismo ou regime de acumulação flexível⁸, como alguns autores preferem tratar (HARVEY, 1992; ANTUNES, 1995, 2009, 2018; FRIGOTTO, 2002, 2010).

Contudo, as seções abordam as mudanças sinalizadas por essas três estratégias de gestão do mundo do trabalho e seus impactos sobre as diversas esferas da sociedade. O texto também discorre sobre os modos pelos quais os princípios do regime de acumulação flexível, estratégia que gerencia o mundo do trabalho nos dias atuais, adentram no setor educacional, condicionando as políticas educativas e a gestão do trabalho docente.

⁷ Termo utilizado por Antunes (2009) para designar as semelhanças entre o regime taylorista e o regime fordista de organização dos processos de trabalho.

⁸ Terminologia empregada por Kuenzer (2017) e Antunes (2009) para referir o toyotismo, tendo em vista que a flexibilização é a característica mais marcante desse modelo de gestão do trabalho.

1.1 AS REORGANIZAÇÕES DOS PROCESSOS DE TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Para estabelecer relações e produzir as condições necessárias à sua existência, os humanos, seres políticos e sociais, precisam se relacionar entre si. Como o trabalho é a condição primordial da vida humana, as relações sociais instituídas entre indivíduos ocorrem essencialmente, através das formas de organizar os processos de trabalho: os modos de produção⁹.

Em linhas gerais, os modos de produção instituídos na história da humanidade são o primitivo, o escravista, o feudal, o capitalista, o socialista e o comunista. Ressaltamos que esses modos podem coexistir na sociedade, ou seja, não é necessário que um se encerre por completo para que outro se manifeste e se efetive em determinada região. Entretanto, sempre há aquele que se sobrepõe por determinado período (ANTUNES, 2009).

Conforme as necessidades humanas se alteram, esses modos também se reajustam, e embora as reconfigurações trabalhistas tenham um cunho singularmente econômico, essas alterações refletem nas práticas dos demais âmbitos sociais, impactando diretamente todos os setores da vida. Sendo assim, o mundo do trabalho é marcado por constantes modificações, oriundas dos novos meios utilizados pelos sujeitos para organizar a produção da sua própria existência.

A propósito, a própria cultura social vem se pautando nas demandas do trabalho, pois na medida em que se reconfiguram os modos de produção, também se alteram as determinações para a formação humana e profissional. Isso porque ao se estabelecer um tipo humano ideal para trabalhar no mercado produtivo, também se postula um modelo ideal de formação para capacitar o perfil de trabalhador esperado. Portanto, os processos formativos estão intimamente relacionados com as reconfigurações do mundo do trabalho.

Sublinhamos que as diferentes estratégias de organizar o mundo do trabalho não se constituem isoladas da sociedade que as produz. Elas são fundamentadas nas experiências já existentes, preservam algumas características e modificam e/ou acrescentam outras. Isso porque os seres humanos precisam se readaptar às circunstâncias, de acordo com as especificidades de cada período e com as necessidades de cada sociedade.

⁹ Nossa compreensão sobre os modos de produção assenta-se em Marx (1999), autor que destaca que o modo de produção corresponde às forças produtivas e as relações sociais de produção.

Como as relações sociais não são estáticas, o objetivo desta seção é apresentar brevemente as reconfigurações do mundo do trabalho instituídas a partir do século XX, após a consolidação do modo de produção capitalista, decorrentes da eclosão das indústrias e do surgimento das máquinas. Essa introdução é necessária para que melhor compreendamos as determinações deste mundo nas relações contemporâneas.

Em linhas gerais, o capitalismo é um regime marcado pela divisão do trabalho. Não falamos da divisão social do trabalho que consiste em vários ramos de produção nos quais subsistem produtores independentes que trocam mercadorias entre si: “o criador de gado, por exemplo, produz peles; o curtidor transforma as peles em couro; o sapateiro, o couro em sapatos” (MARX, 1999, p. 409). Falamos da divisão do trabalho na lógica capitalista, a divisão entre o pensar e o executar, entre o planejar e o realizar, o dominar e o ser dominado.

No capitalismo subsistem duas classes, uma delas é constituída pelos capitalistas, ou seja, os proprietários dos meios de produção, e a outra constituída pelos proletários, que por não possuírem os meios de produção são forçados a vender sua força de trabalho, a única mercadoria que possuem, mas também, a única capaz de agregar valor a outras mercadorias. A remuneração destes ocorre por meio de um salário, pago por aqueles. Ele é calculado pela soma das condições necessárias para que o trabalhador produza, e não pelo tempo integral da jornada laboral. Isso significa que parte do tempo os proletários trabalham para si, e outra parte para a produção de riquezas que serão acumuladas pelos capitalistas (ANTUNES, 2004).

O tempo de trabalho não pago ao trabalhador também é chamado de excedente dentro da lógica capitalista, e nada mais é senão a extração da mais-valia, que se concretiza no lucro do capitalista. Com base em Marx (1999), Antunes (2004) nos diz que o lucro é a motivação, a razão de ser desse sistema. O principal objetivo dos capitalistas é a apropriação do lucro, proveniente da extração da mais-valia, que pode ser extraída de duas maneiras: pelo aumento da jornada de trabalho (hora extra) ou pelo aumento da produtividade.

Todavia, os proletários não têm consciência sobre esse processo de exploração que estão submetidos, uma vez que o regime assalariado difunde a falsa ideia de que eles obtêm remuneração integral correspondente aos serviços prestados. Em outra passagem o autor ainda fala que o trabalhador pode até sentir a exploração, mas devido a anteface do sistema, ele não a compreende. Nos outros modos de produção, como no regime escravista e no servil, a exploração era mais visível, visto que a própria forma de organização do trabalho a desvelava.

A título de exemplo, Antunes (2004) destaca o regime servil, no qual o camponês trabalhava três dias da semana nas suas terras e três dias nas terras do seu senhor, sem receber

nenhum vintém por isso. Nesta situação o camponês tinha total consciência de que nada recebia pelos dias trabalhados nas terras do seu senhor. Para o proletário, o salário que recebe corresponde ao total de sua jornada laboral. Ele não tem conhecimento de que, semelhante ao regime servil, nada recebe por uma parcela de horas trabalhadas. O contrato de trabalho mascara o aproveitamento abusivo da força de trabalho no modo de produção capitalista, que assim como nos regimes escravista e servil, também se fundamenta na exploração do trabalho.

Segundo Frigotto (2002, p. 12), o que Marx nos mostra com seus escritos é que no capitalismo o trabalho assume um perfil alienado, ao se tornar elemento de exploração de uma classe sobre outra. “Desgraçadamente o trabalho, criador de valores de uso, imprescindível a reprodução da vida, não tem sido assumido por todos. A história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração dos seres humanos por seres humanos e de classes sobre classes”.

Desde a ascensão do capitalismo no século XX essa exploração do trabalho se reproduz de forma muito discreta, porém, intensa. Já no início do século tivemos o taylorismo e o fordismo, seguidos do taylorismo, emergente no final do século logo após a Segunda Guerra Mundial. Essas constituem as três formas de gestão dos processos produtivos que caracterizam o sistema (ANTUNES, 2009).

As três expressões, segundo Batista (2021, p. 2) são “particulares de um mesmo fenômeno: o controle do processo de trabalho pela dinâmica da acumulação flexível”. Ou seja, as três formas de gestão do trabalho possuem particularidades distintas, mas todas elas têm por objetivo disciplinar os processos de trabalho para garantir a obtenção de lucro.

A forma taylorista de gestão se consolidou no final do século XIX e foi a primeira a caracterizar as estratégias de gestão do trabalho da era capitalista. Segundo Harvey (1992), esse modelo de gestão foi desenvolvido pelo engenheiro Frederick Taylor, que tinha por objetivo racionalizar os processos de trabalho nos espaços produtivos, de modo que os gastos e o tempo necessário para a produção fossem reduzidos.

Nesse modelo organizacional, os processos de trabalho foram modificados em forma, planejamento, processo e execução, a fim de potencializar a produtividade das indústrias. Na gestão taylorista, as atividades foram desagrupadas e as tarefas decompostas, de modo que cada trabalhador ficou encarregado de executar uma única função (HARVEY, 1992).

Como a intenção era acelerar o ritmo de produção para garantir o aumento da lucratividade, o taylorismo passou a cronometrar o tempo de trabalho de cada trabalhador. Isso porque, nas palavras do próprio fundador do modelo,

[...] a aceleração do trabalho só poderá ser obtida por meio da padronização obrigatória dos métodos, adoção obrigatória dos melhores instrumentos e condições de trabalho e cooperação obrigatórias [...] os gerentes assumem novos encargos e responsabilidades, jamais imaginadas no passado [...] muitos operários, abandonados a si mesmos, dispensam pouca atenção às instruções escritas. Assim, torna-se necessário designar instrutores, chamados chefes funcionais, para observar se os trabalhadores entendem e aplicam as instruções (TAYLOR, 1990, p. 66; 90).

Como vimos, o ritmo de trabalho dos sujeitos passou a ser regrado pelo controle e obediência. Esse controle era feito pelos gerentes, pessoas designadas para analisar os processos de trabalho e planejar estratégias para aumentar o rendimento dos trabalhadores, reduzir o tempo necessário para a produção e eliminar desperdícios. A partir de então, não era mais os trabalhadores que decidiam como fazer e o tempo necessário para determinada atividade. Eles passaram a ser controlados pelos gerentes inspetores, portanto, deveriam trabalhar no tempo e nas condições que lhes eram impostas (TAYLOR, 1990).

Nesse cenário, um pequeno grupo pensava, refletia e organizava as etapas de trabalho, enquanto outro grande grupo, composto pela maioria dos trabalhadores, apenas operava manualmente a função específica que lhes era designada. Por conseguinte, a gestão taylorista dissociou o exercício intelectual do exercício manual nos processos de trabalho.

Esse princípio da fragmentação do trabalho, que se sobrepôs no modelo taylorista, foi intensificado ainda mais com o fordismo, regime que se baseou no taylorismo. O fordismo foi criado como uma estratégia de aperfeiçoamento da experiência taylorista, tanto é que os sistemas foram unidos no binômio taylorismo-fordismo, expressão utilizada por Batista (2021), Harvey (1992) e Antunes (2009).

Entretanto, a transição do taylorismo para o fordismo não aconteceu do dia para a noite, mesmo este tendo conservado muitos princípios daquele. Essa passagem foi um processo lento e complicado, que se estendeu por aproximadamente cinquenta anos.

Segundo Batista (2021, p. 2),

[...] o modelo fordista só veio a se universalizar ao lado dos métodos de racionalização de Frederick Taylor e do Estado regulador de Keynes – *Welfare State* – após a Segunda Guerra, quando a tendência de equilíbrio do mercado deu sinais evidentes de esgotamento e criou um novo momento para o capitalismo.

Isso significa que o fordismo só teve sua consolidação num cenário pós-guerra, no qual as demais possibilidades de estabilizar a economia já tinham se esgotado. Ambos, o taylorismo e o fordismo, mantiveram como elementos constitutivos básicos “[...] a separação

entre a elaboração e a execução no processo de trabalho: fragmentação das funções, trabalho parcelar pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela construção e consolidação do operário-massa, do trabalhador fabril” (ANTUNES, 1995, p. 17).

Portanto, a separação entre execução e planejamento, o controle do tempo e dos corpos e a fragmentação do trabalho como consequência, são características que já estavam presentes no taylorismo, mas que foram intensificadas no modelo de gestão fordista.

Esse modelo de gestão foi desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Henry Ford, que teve como diferencial “a sua visão, o seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa” (HARVEY, 1992, p. 122). Essa diferenciação do fordismo em relação ao taylorismo empreendeu uma inversão nos processos de execução, marcada pela linha de montagem. Essa linha se desenvolveu por intermédio da esteira rolante, a qual interligava o trabalho parcial dos trabalhadores e ditava o ritmo da execução. Nesse sistema

[...] uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2009, p. 39).

Com o incremento da esteira rolante, uma máquina automatizada passou a ditar as funções e o ritmo de trabalho dos sujeitos. Esse método acentuou a separação entre o pensar e o executar, de modo que o sujeito deixou efetivamente de ser o responsável pela condução e operacionalização das ferramentas. Com isso, a fragmentação do trabalho se fortaleceu sobremaneira, visto que cada operário realizava uma única função durante toda a sua jornada laboral, quase que de forma automatizada, e no tempo ditado pela máquina.

Nesses moldes, o fordismo adotou a verticalização, mecanismo pelo qual a empresa controlava todos os processos. Além disso, simplificou o processo operacional, dispensando a necessidade de capacitar os trabalhadores para a realização dos processos de trabalho. Por conseguinte, as atividades realizadas no ambiente de trabalho se tornaram repetitivas e desprovidas de sentido (ANTUNES, 2009).

Ao acelerar a execução dos processos produtivos por meio da esteira rolante, o fordismo reduziu custos e a quantidade de tempo necessária para a produção. Com isso, pôde

garantir a produção de mercadorias em série e em massa. Mas esse mecanismo começou a apresentar sinais de esgotamento entre a década de 1960 e início da década seguinte. Um dos motivos para tal foi justamente o grande estoque produzido, que não tinha saída no mercado. Ademais, a tecnologia se desenvolvia a passos largos, com isso, novas necessidades surgiam.

A esse respeito, no final do terceiro capítulo de *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, Antunes (2009) apresenta os processos de produção do mundo do trabalho e seus reflexos sobre as condições de trabalho. Ele anuncia a passagem do taylorismo-fordismo para outro regime:

[...] além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas de classes ocorridas ao final dos anos 60 e início dos 70 solapavam pela base o domínio do capital e afloravam as possibilidades de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 44).

Nesse período o mundo enfrentava a Crise do Petróleo e o déficit público, ou seja, as entradas de dinheiro eram menores que as saídas, com isso a econômica global caiu em recessão. As taxas de lucro apresentavam queda e a retração no consumo culminou no esgotamento do padrão de acumulação fordista (superacumulação). Conseqüentemente, houve queda da produtividade. Esse esgotamento econômico, notadamente propiciado pelo próprio método de produção em série e em massa do fordismo, somado às lutas de classe da época, que foram muito bem organizadas e expuseram o descontentamento dos trabalhadores com relação às condições de trabalho existentes, culminaram na crise do sistema fordista, entre as décadas de 1950 e 1970, logo após a Segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 2009).

Para superar a crise os capitalistas recorreram a um tipo de política utilizada nos países desenvolvidos: o neoliberalismo¹⁰. A partir disso eles iniciaram um movimento de reorganização dos processos de trabalho, e a gestão toyotista emergiu nesse contexto, como uma opção para reorganizar o mundo do trabalho e diminuir os danos causados por essas mudanças de ordem econômica e política enfrentada na época, oriundas da crise estrutural do capitalismo.

Essa forma de gestão também foi impulsionada pelo uso intensivo da tecnologia em toda a cadeia produtiva, o que exigiu um novo tipo de trabalhador, tendo em vista que com a eclosão da globalização as estratégias para gerenciar os processos produtivos se modificaram.

¹⁰ “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Nesse contexto os capitalistas perceberam que seria pertinente utilizar as virtudes da inteligência humana a seu favor, com a intenção de diminuir os custos e aumentar os lucros.

O toyotismo se originou no Japão pós-1945, especificamente na indústria automobilística da Toyota, e se expandiu pelo mundo em meados da década de 1970. Por esse motivo, o modelo ficou conhecido por esse nome, que por suas características deu início à chamada era da acumulação flexível. Tomou como base as experiências que os norte-americanos tiveram com a produção em série das mercadorias, porém, procurou adaptá-lo às condições do país no qual se desenvolveu. Pelo fato de o Japão ter uma extensão territorial relativamente pequena, o toyotismo teve sua produção impulsionada pelo fluxo, ou seja, as indústrias passaram a produzir conforme a saída de mercadorias (NETTO; BRAZ, 2012).

Na obra supracitada, Antunes (2009) caracterizou o toyotismo em oito princípios: 1) produção vinculada à demanda, para atender às exigências do mercado consumidor; 2) trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; 3) processo produtivo flexível, o operário opera, simultaneamente, várias máquinas; 4) *just-in-time*: melhor aproveitamento do tempo de produção; 5) sistema de *kanban*: placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque; 6) estrutura horizontalizada das empresas; 7) Círculos de Controle de Qualidade (CCQs): trabalhadores instigados a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas; 8) “emprego vitalício”¹¹: estabilidade no emprego até 55 anos, após, o trabalhador é deslocado para funções menos relevantes.

Dentre todos os aspectos apontados pelo autor, o principal é o fato de que essa forma de organizar os processos de trabalho também é conhecida como regime de acumulação flexível, justamente por ser a flexibilização a sua maior característica. Por flexibilização entendemos a capacidade dos sujeitos em se preparar e se readaptar com facilidade às mudanças ocorridas no mundo do trabalho (HARVEY, 2013).

Já que no toyotismo os processos produtivos são flexíveis, o regime exige que os trabalhadores também o sejam. Ao contrário do modelo anterior, neste as atribuições dos sujeitos foram consideravelmente amplificadas, de modo que os trabalhadores passaram a operar, simultaneamente, várias máquinas.

Ademais, diferentemente do taylorismo e do fordismo, regimes nos quais os trabalhadores realizavam atividades repetitivas e automatizadas, as quais só exigiam esforços musculares, o sistema toyotista passou a utilizar a capacidade de iniciativa, de organização e a inteligência dos trabalhadores como estratégia para potencializar a produção. Essa capacidade

¹¹ O emprego vitalício foi uma característica do toyotismo observada por Antunes (2009) no Japão.

foi notada com as reivindicações organizadas pelos trabalhadores nos anos finais da vigência do fordismo, em prol de melhores condições de trabalho. Muito bem organizadas e articuladas, as reivindicações demonstraram a capacidade intelectual dos sujeitos. Ao perceber que “um trabalhador que raciocina no ato de trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente”, o regime toyotista decidiu usá-la ao seu favor (ANTUNES, 2009, p. 47).

Por trabalhador polivalente entendemos aquele que adquire competências¹² cognitivas para a resolução de problemas e socioemocionais para o trabalho em equipe. Um profissional multitarefas, que detém competências e habilidades para executar diversos tipos de trabalhos e funções no mercado produtivo. É também, no entanto, um profissional *desespecializado*, que tem um pouco de conhecimento sobre muitas funções, mas não domina nenhuma delas, ou seja, não tem controle sobre o todo.

Esse modelo de gestão substituiu o trabalhador parcial do taylorismo-fordismo pelo trabalhador multifuncional, pois compreende a força de trabalho como

[...] um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 64).

No intuito de formar o modelo de profissional esperado pelo mercado, as instituições de ensino adaptaram seus currículos e passaram a ofertar uma educação voltada à qualificação profissional. Foi nesse contexto que se expandiram as formações flexíveis, generalistas e aligeiradas, como as universidades corporativas e os cursos a distância, desde formações técnicas até cursos de graduação e pós-graduação. Diante disso, a formação tornou-se ágil, flexível e enxuta (ANTUNES; PINTO, 2018).

O princípio da polivalência culminou na amplificação das funções e no aumento do ritmo de trabalho. Desse modo, a intensificação do trabalho também foi um processo reforçado pelo regime de acumulação flexível. Segundo Antunes (2009), o princípio da intensificação do trabalho está associado à prática da polivalência no interior das indústrias, dado que os trabalhadores passaram a realizar diversas funções simultaneamente, num ritmo de trabalho

¹² A definição que usamos considera as competências como um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados de qualidades e capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (TANGUY; ROPÉ, 1997).

acelerado.

Com o toyotismo o sistema *just-in-time* ficou conhecido. Ele tem por objetivo aumentar a produção no menor tempo possível. Associado a ele, desenvolve-se o sistema de *kanban*, método que utiliza senhas de comando para reposição de peças e do estoque. Esses métodos foram desenvolvidos na intenção de operacionalizar os processos produtivos, para trabalhar com menos operários num ritmo de tempo mais acelerado. Além disso, para não ter de investir tempo e dinheiro na contratação de pessoal, a gestão toyotista fomentava o trabalho para além da jornada laboral. Desse modo, os trabalhadores passaram a ser submetidos ao trabalho extra (ANTUNES, 2009).

Nesse contexto, a verticalização da indústria presente no regime fordista, o qual controlava todo o processo de produção no interior da fábrica, foi substituída pela horizontalização no toyotismo. Esse método abriu margem para a terceirização e/ou subcontratações, já que alguns dos processos de trabalho foram descentralizados da indústria principal, sendo destinados a fornecedores externos. Esse método deu margem a contratos de trabalho fragilizados, nos quais os trabalhadores perderam garantias e seguranças de trabalho. A metodologia toyotista precarizou sobremaneira as condições de trabalho, uma vez que “quanto mais o trabalho se distancia das empresas principais, maior tende a ser a sua precarização” (ANTUNES, 2009, p. 59).

As mudanças ocorridas nas formas de organizar o trabalho condizem com a implantação de um modelo de estado neoliberal, que se desenvolveu com a ascensão do regime toyotista. Essas mudanças, conduzidas pelas reformas econômicas, políticas e ideológicas das quais falamos, flexibilizaram as leis de proteção aos trabalhadores, inclusive as direcionadas aos profissionais da educação. É nesse contexto que se acentua a precarização do trabalho.

A precarização se materializa na desregulamentação dos direitos de trabalho através da terceirização, da contratação de trabalhadores temporários, da extensão da jornada laboral de trabalho, da destruição do sindicalismo, etc. Em vista disso, é especialmente pela precarização que o toyotismo, enquadrado na chamada era da acumulação flexível, reforça a divisão social do trabalho¹³.

Para melhor elucidar as características do binômio taylorismo-fordismo com relação ao toyotismo, ou regime de acumulação flexível, o Quadro 1 apresenta os principais aspectos

¹³ O conceito divisão social do trabalho é utilizado por Marx (1999) para referir a maneira como os indivíduos se organizam e organizam os processos de trabalho para produzir uma determinada mercadoria, considerando que a força de trabalho humana também é considerada como uma mercadoria, a qual tem como diferencial a produção de valor.

de cada regime de uma forma sintética e ilustrativa:

Quadro 1 – Principais características do taylorismo, fordismo e toyotismo

ASPECTOS DA CARACTERIZAÇÃO	TAYLORISMO	FORDISMO	TOYOTISMO
SISTEMA DE PRODUÇÃO	Estoques cheios: produção em massa e homogênea.	Estoques cheios: produção em massa, em série e homogênea.	Estoque mínimo: produção vinculada à demanda e heterogênea.
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	Separação entre planejamento e execução: trabalho individual e parcelar, com execução de uma única função (padronização).	Separação entre planejamento e execução: trabalho individual e parcelar, com execução de uma única função (padronização).	Trabalho em equipe: trabalhador flexível, capaz de resolver problemas e executar diversas funções (flexibilização e polivalência).
RITMO DO TRABALHO	Baseado no desempenho individual e controlado pela gerência.	Baseado no desempenho individual e ditado pelo ritmo da máquina.	Baseado na demanda, no trabalho coletivo e controlado por técnicas como o <i>just-in-time</i> .
ESTRUTURA	Produção vertical, realizada no interior da fábrica.	Produção vertical, realizada no interior da fábrica.	Produção horizontal (terceirização).
OBJETIVO	Racionalização dos processos para o aumento da produtividade.	Produção padronizada e em grande escala.	Produção diversificada e eliminação de desperdício.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Antunes (2009).

Muitos dos aspectos aos quais nos referimos no quadro acima determinam a organização dos processos de produção do mundo do trabalho atualmente, em particular no tocante aos instituídos no toyotismo. Em linhas gerais, a diferença do modelo taylorista-fordista para o toyotista é que, no primeiro, o trabalho tinha uma ordenação mais objetiva e maquinal, no entanto, dispunha de regulamentações e direitos, enquanto no segundo modelo, apesar da sua aparência mais participativa, seus objetivos são disfarçadamente ainda mais perspicazes.

Com seus mecanismos (“envolvimentos”, “parcerias”, “colaborações” e “individualizações”, “metas” e “competências”) o trabalho se tornou ainda mais desregulamentar, informal e intensificado. Esses indícios permitem identificar que caminhamos para uma precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2018).

A gestão taylorista-fordista e a gestão toyotista sinalizam o que Antunes (2018) chama de dupla degradação. A exemplo disso se tem:

1. a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”;

2. a criação das “falsas” cooperativas, visando dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direitos e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho;
3. o “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa;
4. a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global (ANTUNES, 2018, p. 87).

Todas essas características demonstram a restauração do capitalismo por meio da forma toyotista de gestão, a qual acentuou ainda mais a exploração da classe trabalhadora. E assim como “o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego” (OLIVERA, 2004, p. 1140).

Por conta disso, nos próximos tópicos apresentamos como essas formas de organizar os processos de produção tem impactado negativamente na profissionalização docente, fomentando um processo reverso: a desprofissionalização. Para tal, tratamos das relações entre o mundo do trabalho e a profissão docente de maneira mais específica, incrementando na discussão dados que expressam as condições de trabalho desses sujeitos.

1.2 RELAÇÕES ENTRE O MUNDO DO TRABALHO E A CARREIRA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Como exposto acima, as relações estabelecidas no mundo do trabalho, decorrentes das diferentes formas de organizar os processos de produção, conhecidas como taylorismo, fordismo e toyotismo, este último também chamado de regime de acumulação flexível, interferem em todos os âmbitos profissionais da sociedade. Essas interferências ocorrem tanto no setor privado quanto no público.

Portanto, os apontamentos a seguir visam explicitar como a lógica da era da acumulação flexível estipulada pelo modo de produção capitalista, especialmente com a forma toyotista de reorganizar o campo da produção e o modelo neoliberal de reorganizar a política, influencia e direciona os processos de trabalho do setor educacional na contemporaneidade.

Toda a lógica toyotista de acumulação flexível e fragmentação do trabalho trouxe a necessidade de desenvolver nos trabalhadores, habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: a capacidade de resolver problemas, de ser criativo, de trabalhar em equipe; a capacidade de síntese, de comunicação clara e precisa; a capacidade de se adaptar rapidamente em ambientes e situações diversas, de raciocínio lógico, entre outras.

Como no toyotismo toda a lógica de produção está vinculada à demanda, ao trabalho

em equipe, ao processo produtivo flexível, ao *just-in-time*, à horizontalização (terceirização/subcontratação), o trabalhador especializado do taylorismo-fordismo deixou de ser útil. Para o toyotismo, o trabalhador ideal é o polivalente.

Na análise que Kuenzer (2017) faz da flexibilização do trabalho e da escola diante do modelo toyotista, o trabalhador polivalente é o multitarefa, aquele que por meio de uma formação básica generalista, desenvolve competências diferenciadas. Essas competências servirão para sua rápida adaptação em funções diversificadas no mercado de trabalho, tendo em vista as estratégias de contratação temporária e subcontratações utilizadas no regime de acumulação flexível.

Esses princípios que constituem o toyotismo adentraram no setor educacional por intermédio de um conjunto de reformas neoliberais instituídas pela abertura comercial, a qual foi impulsionada pelo modelo de produção. Essas reformas foram financiadas por organismos internacionais¹⁴, especialmente pelo Banco Mundial (BM), instituição financeira de maior influência no mundo todo.

Ao fazermos uma análise apurada dos fundamentos que embasam esse conjunto de reformas, podemos identificar os princípios toyotistas nas entrelinhas das regulamentações educacionais. Isso porque os setores privados têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões sobre a educação e na elaboração das políticas públicas educacionais.

Em texto no qual discute sobre a flexibilização, categoria oriunda do regime de acumulação flexível que influencia tanto os processos organizacionais do trabalho de maneira geral como a organização dos processos escolares, Kuenzer (2017, p. 352) discorre sobre a impotência da escola frente às forças conservadoras:

[...] a primeira instância superestrutural responsável pela formação de intelectuais comprometidos com o projeto dos que vivem do trabalho seria a escola; contudo, é desnecessário fazer uma análise mais profunda para demonstrar a crescente invasão das escolas públicas pela lógica mercantil, orquestrada pelos setores empresariais com a anuência do Estado, além das propostas de despolitização das práticas educativas pelos setores mais conservadores da sociedade. Exemplo disso é a flexibilização por que têm passado as diretrizes curriculares, em particular as dos ensinos médio e superior, apesar dos acirrados enfrentamentos das entidades e dos movimentos comprometidos com os trabalhadores.

Como menciona a autora, a instituição escolar perde sua autonomia e sua potência

¹⁴ Entre os organismos internacionais mais influentes estão o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

diante da organização do sistema produtivo. Na medida em que a atividade docente está relacionada aos processos de organização do trabalho do sistema capitalista, sobretudo ao regime de acumulação flexível, as práticas pedagógicas deixam de ser autônomas e se tornam práticas que tendem a responder aos interesses de instituições privadas, as quais objetivam formar sujeitos para a empregabilidade e para o empreendedorismo.

O trabalho do professor no toyotismo, assim como outros trabalhadores têm atravessado momentos de “adaptação”, revestindo a mesma manipulação ideológica. O discurso do profissional bem preparado e integrado se infiltrou no meio educacional. Na corrida pela empregabilidade da sociedade moderna, acirrou-se a oferta de formação, que abriu espaço para cursos precários e aligeirados, oferecidos em nome da titulação. A pretensão está no retorno que o diploma poderá proporcionar. Os fracassos e frustrações da vida profissional precisam ser disfarçados por um currículo bem estruturado, que nega o sujeito, o que apresenta é uma mercadoria a ser vendida (BERTONCELI, 2016, p.44).

Um exemplo disso é a própria Lei nº 13.415/2017, que estabelece as Diretrizes e Bases para o Ensino Médio. Esta é, sobretudo, uma lei que organiza o currículo escolar baseada no princípio da flexibilidade. Após sua rápida implantação, a formação integral da qual tratava as diretrizes anteriores deu lugar à fragmentação do ensino (KUENZER, 2017).

Não obstante, uma vez fundamentada na defesa de uma formação de cunho genérico, a lei tem por objetivo moldar a educação às exigências mercadológicas do regime de acumulação flexível. Com ela, busca-se desenvolver nos sujeitos competências e habilidades para que, constantemente, possam se adequar às mudanças tecnológicas e demandas do mercado de trabalho, tendo em vista que a terceirização e a precarização do trabalho integram os princípios do toyotismo.

Mas como essas reformas educacionais pautadas na flexibilização têm impactado no trabalho docente? Primeiramente, acentuamos que esta discussão é complexa, dado que não são políticas isoladas. Elas refletem a macro realidade dos sistemas e é por isso que tentamos compreender as relações macro do mundo do trabalho para discutir as relações micro do trabalho docente, mas vale adiantar que essas reformas provocaram uma reestruturação no trabalho docente.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda

dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm torado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Por meio de políticas centradas no controle do trabalho, na flexibilização dos processos e dos contratos, na descentralização e na redução de custos, as condições de trabalho dos docentes foram precarizadas, com isso caminhamos na contramão da valorização profissional docente.

Oliveira (2004) enfatiza que as questões referentes ao arrocho salarial e a degradação das condições de trabalho são as razões que justificam a luta dos trabalhadores da educação, considerando que essas questões culminaram num processo de precarização das relações de emprego e na proletarianização do trabalho docente.

O que chamamos de *processo de precarização* do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital do decorrer do século XX. É a explicitação da *precariedade* como condição ontológica da força de trabalho como mercadoria. A *precarização* possui um sentido de *perda de direitos* acumulados no decorrer dos anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A *precarização* é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital. O *Estado neoliberal* tende a suceder, sob determinadas condições histórico-políticas, o *Estado social* (ALVES, 2007, p. 114-115, grifo do original).

Essa precarização é sentida pelos trabalhadores docentes, especialmente falando dos brasileiros, a partir dos anos 1990, quando por meio de um conjunto de reformas educacionais implantadas pelo neoliberalismo o sistema escolar foi reestruturado. Essa reestruturação se fundamentou na reorganização do sistema econômico e produtivo toyotista e na política neoliberal, trazendo retrocessos para a profissão.

As reformas educacionais que foram impostas no decorrer da década de 90 na América Latina e especificamente no Brasil tinham como principais fundamentos e descentralização, a autonomia escolar, a cogestão da comunidade dentre outros aspectos que nos levam a compreender que essas orientações estão diretamente articuladas com o projeto de educação neoliberal, objetivando um novo paradigma de organização do Estado e do setor público para atender as exigências do capital. A educação obteve um destaque nessas reformas pois era entendida como chave para o progresso social, tendo sido submetida a avaliações externas classificatórias, com intuito de medir resultados baseados em padrões de qualidade estabelecidos como mínimos para o ensino. Enfim o Brasil acompanhou as reformas propostas a nível mundial através de medidas descentralizantes e regulatórias (AZEVEDO, 2018, p. 628).

Como podemos ver, esses são alguns dos impactos causados pelas reformas educacionais impostas pelos organismos internacionais em meados da década de 1990, cujas propostas visavam a adaptação dos sistemas escolares à lógica dos sistemas de produção. Elas trouxeram retrocessos para a profissão, ao passo que a flexibilização reformulou a organização do trabalho educativo, culminando na precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, o capítulo a seguir discute as possibilidades de trabalho para as licenciadas e os licenciados em Pedagogia frente às reconfigurações pelas quais o curso percorreu em sua trajetória, e o profissional requerido pelo curso. Para isso, discorre sobre as três principais reformulações do curso promovidas pelas políticas públicas educacionais. Depois de discutir a configuração atual do curso de Pedagogia no Brasil, também o analisamos em seus aspectos sociais, econômicos e políticos. Isso é feito para evidenciar o reconhecimento do curso no país, já que a forma pela qual o regime de acumulação flexível rege o capitalismo interfere tanto na formação quanto no trabalho docente.

2 O PROFISSIONAL REQUERIDO PELO CURSO DE PEDAGOGIA E OS CAMPOS DE TRABALHO FRENTE ÀS RECONFIGURAÇÕES DO CURSO

O curso de Pedagogia, que em 2022 completou 83 anos de existência, foi reconstituído em vários momentos desde sua criação em 1939. As reconfigurações pelas quais o curso passou decorrem de intensos debates sobre a formação, o currículo proposto e a identidade profissional de pedagogas e pedagogos. Portanto, elas constituem a história da atual licenciatura em Pedagogia no país e definem o perfil do profissional formado pelo curso em cada tempo histórico.

Entender as reformulações do curso é fundamental para analisar como essas mudanças estavam atreladas às relações que vinham se estabelecendo no mundo do trabalho. Como o foco da pesquisa não se concentra na discussão dos processos formativos, e sim no profissional requerido pelo curso e os campos de trabalho prescritos nas deliberações, o capítulo aborda as três principais reformulações do curso de Pedagogia que impactaram nesse quesito. São elas: o decreto de constituição do curso, Lei nº 1.190/1939; o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/1969 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Nesse sentido, o capítulo está subdividido em duas seções. A primeira trata das três reformulações supracitadas, pelas quais o curso formava inicialmente técnicos em educação, seguido de especialistas, até se chegar na formação de professores para a Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, descrição conferida pelas DCNCP de 2006. A segunda faz uma análise sobre as questões sociais, econômicas e políticas que implicam na atual configuração do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Além das discussões bibliográficas e documentais, também apresentamos alguns dos dados produzidos com o levantamento, no intuito de ampliar as discussões. Com isso, fizemos a tentativa de contrastar o que se diz na legislação e nas produções teóricas com os dados empíricos da prática social.

2.1 AS TRÊS PRINCIPAIS REFORMULAÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No decorrer da sua trajetória o curso de Pedagogia passou por uma série de reestruturações. Essas mudanças foram impulsionadas por alguns questionamentos, até hoje existentes, principalmente quanto à estruturação curricular da formação, ao perfil do

profissional a ser formado pelo curso e sobre os cargos e funções que esses profissionais devem ocupar. Portanto, não é de hoje que algumas questões referentes à formação e ao trabalho docente geram inquietações e controvérsias no âmbito educacional.

Dado que as participantes dessa pesquisa são as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, e que nosso principal objetivo é identificar como vem ocorrendo a inserção dessas profissionais no mercado de trabalho, destacamos uma inquietação para ampliar o debate: O curso de Pedagogia pretende formar um profissional para quais cargos e funções?

Para responder a essa pergunta, elencamos três marcos legítimos, começando pelo Decreto Lei nº 1.190/1939, que deu origem ao curso de Pedagogia no Brasil. Na ocasião, o curso compôs uma das quatro seções da Faculdade Nacional de Filosofia. Com duração de três anos, sua primeira proposta curricular foi a seguinte:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação (BRASIL, 1939, s.p.).

Ao analisar as disciplinas que compunham a proposta curricular do curso de Pedagogia em 1939, é possível tirar algumas conclusões acerca do perfil da graduação e do profissional que se buscava formar. Com um caráter disciplinar generalista, de cunho teórico, o curso tinha por objetivo formar técnicos em educação. Sendo assim, aos concluintes se conferia o título de Bacharel em Pedagogia, ou seja, técnico em educação.

Porém, as possibilidades de trabalho para os bacharéis em Pedagogia eram muito restritas, uma vez que o Decreto-lei não definiu cargos e funções específicas para esses profissionais. De acordo com o Art. 61 da legislação de 1939, o diploma de bacharel em

Pedagogia seria exigido apenas para os cargos de educação no Ministério da Educação.

Mas além do título de bacharel, os formados em Pedagogia também poderiam obter o título de licenciado. Isso porque, atrelada à seção de Pedagogia, a Lei nº 1.190/1939 compreendeu uma seção especial, constituída pelo curso de Didática. A duração desse curso era de apenas um ano, e segundo o Art.º. 20 da mesma lei, as disciplinas que o compunham eram:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939, s.p.).

Ao analisar as disciplinas, é possível identificar que a formação em Didática se voltava para a prática da docência. Sendo assim, depois de titulados bacharéis em Pedagogia, todos os formados teriam o direito de fazer o curso de Didática por um ano, e assim combinar o título de bacharel ao título de licenciado. Dessa associação originou-se o conhecido esquema “3+1”, isto é, três anos de Pedagogia formavam o bacharel – técnico em educação – somado de um ano de Didática que formava o licenciado – professor (SAVIANI, 2008).

Com essa junção, as pedagogas e pedagogos poderiam trabalhar como bacharéis e como licenciados:

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223).

Como não era requisitada a formação em nível superior para o magistério no Curso Normal, também foi atribuída ao licenciado em Pedagogia a oportunidade de lecionar as disciplinas de filosofia, história e matemática nas Escolas Normais, justamente na intenção de ampliar as possibilidades de trabalho conferidas a esses profissionais.

Como vemos, o Decreto-lei de 1939 não descreve em relação ao perfil do profissional requerido pelo curso ocasionando uma série de problemas quanto ao mercado de trabalho, já que o campo de trabalho desses profissionais ainda era muito indefinido. Isso também se deve ao fato que o curso foi criado num momento em que o país estava em fase de desenvolvimento industrial, e de que as mudanças políticas e socioeconômicas pelas quais o Brasil perpassava

exigiram que os trabalhadores fossem instruídos, a fim de atender as demandas do capital.

Foi nesse contexto da necessária universalização do ensino que o curso de Pedagogia foi criado, “como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223). Portanto, apesar dos interesses cercados a essa demanda, tendo em vista que a formação dos trabalhadores se condicionava a um projeto de sociedade almejado pelo capitalismo, esse contexto promoveu progressos para a educação brasileira.

Exemplo disso foi a promulgação da Lei nº 4.024/1961, a primeira que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino. Esta lei influenciou a implantação dos pareceres 251/1962 e o 292/1963, do CFE. Apesar de não trazer mudanças significativas quanto ao perfil do curso e aos cargos e funções das pedagogas e pedagogos, são estes os primeiros a estabelecer a diferença entre licenciatura e bacharelado, ao instituir os componentes curriculares em cada uma das ofertas e assim, modificar a organização curricular do curso.

Especificamente com o Parecer nº 251/1962, as disciplinas do bacharelado (curso de Pedagogia) e as da licenciatura (curso de Didática) se integraram num único curso, que teve sua duração fixada em quatro anos e passou a formar simultaneamente técnicos em educação e professores. Para isso, o curso fixou uma base curricular comum – obrigatória a todos –, e outra diversificada – com disciplinas opcionais. Nessa formatação, ao menos em tese, o esquema 3+1 foi extinto.

Pouco tempo depois, precisamente em 28 de novembro de 1968, foi concretizada a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540/1968, que estabeleceu normas para articular o funcionamento do Ensino Superior com o funcionamento das Escolas Médias. O propósito da normativa foi adequar os sistemas de ensino as exigências que se impunham ao mercado de trabalho.

Isso porque, conforme já discutido no capítulo anterior, entre os anos de 1960 e 1970, o taylorismo-fordismo expressava seu esgotamento. Nessa conjuntura o toyotismo se revelava como uma nova possibilidade de gerenciar os processos de trabalho e reorganizar a economia. Mas com a ascensão do toyotismo, os processos de trabalho se tornaram mais tecnológicos e complexos, o que exigiu, mais do que nunca, a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Assim, para atender a essas exigências os princípios do regime de acumulação flexível foram incorporados ao âmbito educacional. Essa afirmação se confirma no Art.º 23 da Lei da Reforma Universitária, que diz: “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida,

apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968, s.p.).

Ainda assim, fruto de muita insatisfação por parte dos profissionais da educação e dos estudantes de Pedagogia, no ano seguinte foi implantado o Parecer nº 252/1969, sob o qual se constituiu o que aqui chamamos de segunda configuração do curso de Pedagogia. A principal mudança foi que o curso deixou de formar técnicos e passou a formar especialistas em educação.

Com o Parecer nº 252/1969, ficou decretado que

[...] a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969, p. 113).

A partir de então, as disciplinas de Sociologia Geral, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Didática se integraram a grade curricular comum do curso, e todos os graduandos do curso deveriam cursá-las. Mas, para formar especialistas, responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, a normativa introduziu habilitações em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar (BRASIL, 1969).

Apesar de não abordar o tema de forma explícita na regulamentação, o Parecer nº 252/1969 tentou definir de uma forma mais esclarecedora qual seria o perfil e a função do profissional formado no curso de Pedagogia. Conforme dita, os que se formariam no curso estariam habilitados para:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§1º do art. 2º, letras b e f), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino (BRASIL, 1969, p. 116).

Com essa reconfiguração o curso de Pedagogia passou a formar especialistas em administração escolar, em inspeção escolar, em orientação educacional e supervisão escolar, além de docentes para o magistério nas disciplinas profissionalizantes do Curso Normal, e ainda

que limitadamente, nos primeiros anos do Ensino de 1º grau. Este parecer sinaliza o caráter tecnicista da época. Com base num modelo que separava o pensar e o fazer, o curso de Pedagogia fragmentou a formação do professor e do especialista. Conseqüentemente, os campos de trabalho desses profissionais também foram divididos (BRASIL, 1969).

Ao analisar o Parecer nº 252/1969, do CFE, Silva (2003, p. 56) compreende que

[...] ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. É por isso que, dentre as três regulamentações apresentadas, ele pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição de mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. Ele pode ser considerado também o mais estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular.

Portanto, apesar desta configuração caminhar para o reconhecimento profissional da profissão, no Brasil, duras críticas se voltaram contra ela, tendo em vista que com a fragmentação curricular o curso continuou formando profissionais com problemas quanto a sua inserção no mercado de trabalho.

Em decorrência desse descontentamento, nas décadas de 1970 e 1980 lançou-se um movimento em busca da extinção das habilitações. Esse movimento se fortaleceu após a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a Lei nº 9.394/1996. Essa lei determinou a criação do Instituto Superior de Educação (ISE) e admitiu a formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no curso Normal Superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s.p.).

Em relação ao curso de Pedagogia, a lei dispôs:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, s.p.).

Essa regulamentação trouxe muitas controvérsias quanto à identidade do curso e do

profissional da Pedagogia, já que a esses moldes ficaram permitidas a formação de docentes nos Cursos Normais e a obtenção do título de especialista na pós-graduação. Desse modo, muito se questionava sobre a função do curso de Pedagogia: se o curso Normal Superior forma o docente para trabalhar com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e as habilitações são conferidas pela pós-graduação, que profissional o curso de Pedagogia forma? Qual a finalidade do curso?

Esse contexto corroborou com as mudanças havidas nos anos subsequentes. Após a aprovação da LDBEN/1996, instaurou-se uma “disputa acirrada entre grupos favoráveis aos institutos superiores de educação e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia, o que a LDB não prevê” (GATTI *et al.*, 2009, p. 48). Essa disputa acentuou a necessidade de reorganizar os cursos de licenciatura, uma vez que além da identidade profissional do formado no curso de Pedagogia, levantaram-se dúvidas a respeito da relevância dessa formação.

Nesse percurso, foi promulgada a Resolução nº 01/2002 do CNE/CP, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena. Todavia, nela observamos de forma mais explícita a presença dos princípios toyotistas no âmbito educacional, já que assume

[...] o princípio da flexibilidade curricular, permitindo o exercício de certa autonomia em relação aos componentes curriculares de cada curso sem, no entanto, abandonarem a obrigatoriedade de um núcleo básico comum às Licenciaturas; o núcleo comum envolve os princípios orientadores da formação, expressos nos projetos pedagógicos dos cursos, as competências a serem alcançadas pelos futuros docentes, assim como os conteúdos disciplinares essenciais ao desenvolvimento dessas competências (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 30).

Como vemos, com a aprovação dessa regulamentação os termos flexibilidade, competência e autonomia ganharam espaço nos sistemas de ensino. Esses princípios, uma vez voltados aos interesses do capital, expressam as implicações do mercado de trabalho nas instituições escolares.

Portanto, evidenciamos duas forças com interesses antagônicos nos debates e regulamentações acerca do curso de Pedagogia. De um lado, os educadores buscavam melhorias na formação e nas condições de trabalho da carreira, de outro lado, organismos mercantis buscavam uma qualidade educacional em prol dos interesses do capital.

Nessa correlação de interesses entre sociedade civil e sociedade política, foram implantadas, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por

intermédio da Resolução nº 01/2006, do CNE/CP. Elas simbolizam a terceira configuração de curso abrangida na pesquisa. Com as diretrizes constatamos que a identidade do curso de Pedagogia se fundamentou na docência.

A Resolução nº 01/2006, do CNE/CP também definiu nitidamente o espaço de trabalho desses profissionais:

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 (BRASIL, 2006, p. 2).

Ao decretar novos espaços de inserção profissional, a resolução expandiu os campos de trabalho para quem se formasse no curso. Segundo o Art. 4º da lei, além do exercício do magistério em todos os anos da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e da Educação Profissional de Docentes, o licenciado em Pedagogia é o profissional responsável pelo:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Atentando-se ao que diz a lei, além da docência, o licenciado em Pedagogia poderá exercer tarefas não docentes nas instituições de ensino, como a gestão ou coordenação pedagógica. Também é autorizado a exercer a profissão em ambientes não escolares, em áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos.

Mas apesar da amplificação de cargos e funções do licenciado em Pedagogia, as DCNCP de 2006 não estenderam o tempo de duração do curso. Segundo o Art. 7º da lei, “o curso de Licenciatura em Pedagogia possui carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico” (BRASIL, 2006, p. 4). Portanto, manteve seu período de duração nos quatro anos de formação. Com isso, podemos verificar

[...] que o caráter técnico-profissional impera dentro das diretrizes, por aligeirar a formação enquanto amplia os campos de atuação do profissional formado no Curso de Pedagogia. Isso porque, ao permitir que o pedagogo se insira em outros espaços, não cria as condições necessárias para tal, dentre

elas o aumento do tempo de formação desse novo profissional (KLOCHINSKI, 2020, p. 50).

O princípio da polivalência fica evidente nas diretrizes, à medida que a partir delas, o curso de Pedagogia passou a formar um profissional generalista. Nos quatro anos de duração, o curso forma para três cargos distintos, apesar de relacionados: o professor, o pedagogo e o gestor. Além disso, a normativa descreve que as egressas e egressos do curso deverão estar aptos a:

- I – atuar com ética e compromisso [...];
- II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos [...];
- III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental [...];
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos [...];
- VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas [...];
- X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos [...];
- XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Essas descrições indicam o perfil do profissional requerido pelo curso. Trata-se de profissionais polivalentes, com capacidade de lidar com diversas situações adversas no mercado

de trabalho que ocupam. Como se nota, as diretrizes conseguiram superar o dilema entre teoria e prática, entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, pondo fim à fragmentação do perfil profissional requerido pelo curso. Mas, por outro lado, houve um inchaço curricular, que culminou em novos debates acerca da formação do profissional recebida no curso.

É por esse motivo que as discussões que circundam o curso de Pedagogia não cessaram com a implantação das DCNCP de 2006, sendo que nos debates atuais os principais questionamentos são: A licenciatura em Pedagogia é, de fato, um curso de Pedagogia ou meramente um curso de formação de professores? Já que o curso é de Pedagogia, ao invés da docência não deveria ser a Pedagogia a base do curso? No período de quatro anos, é possível formar profissionais para trabalhar em todos os campos conferidos pelas DCNCP de 2006?

Como vemos, o curso de Pedagogia está em constante transformação, ora avançando, ora retrocedendo. E apesar das muitas discussões que permeiam sua atual formatação, o curso ainda mantém sua base formativa na docência, na gestão e na pesquisa.

Todavia, é importante pontuar que depois das DCNCP de 2006, duas outras resoluções foram decretadas: a Resolução nº 02/2015, do CNE/CP, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, e a Resolução nº 02/2019, do CNE/CP, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Mas, pelo período no qual foram implantadas, elas não integram o recorte temporal da pesquisa.

Após discutirmos sobre a estruturação curricular do curso de Pedagogia, levantamos alguns pontos sobre o curso na atualidade, no que diz respeito aos aspectos econômicos, políticos e sociais que os circundam. Essas análises buscam entender de que forma as determinações do mundo do trabalho têm impactado no reconhecimento social do curso de Pedagogia e nas políticas públicas voltadas à carreira docente. Cada subtítulo a seguir compreende a discussão de uma das categorias. Entretanto, vale pontuar que os aspectos não subsistem isoladamente. Cada um exerce sua influência e é influenciado por outros, estão imbricados numa relação dialética.

2.2 AS DIMENSÕES SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

O modo como as relações do mundo do trabalho vem se constituindo na atualidade define o perfil de trabalhador esperado para o mercado, já que este se associa às demandas mercadológicas. Por esse motivo, não só o trabalho docente em si, mas também a formação desses trabalhadores sofre as consequências da dinâmica do capitalismo. Dessa maneira, é fundamental considerar como o curso se constitui diante desses aspectos.

Para tanto, adiante sintetizamos as principais características do curso de Pedagogia com relação à carreira profissional para a qual ele forma, estabelecendo uma tentativa de corresponder a três dimensões que circundam o curso: a social, a econômica e a política. A figura 1 ilustra as dimensões consideradas na análise:

Figura 1 – As dimensões social, econômica e política no curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com imagens retiradas do Google Imagens.

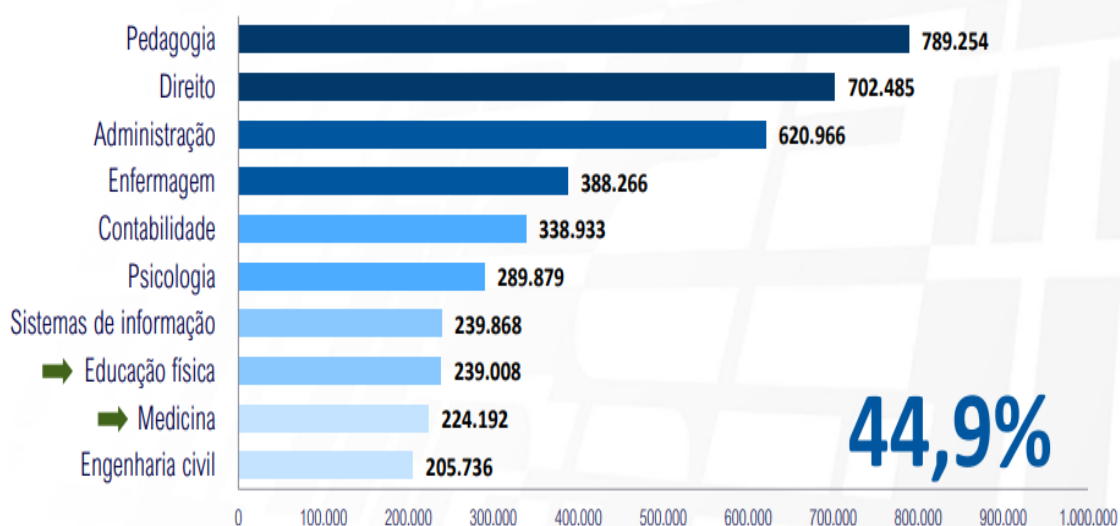
2.2.1 Dimensão social

Na seção anterior falamos sobre as imprecisões que marcam a história do curso de Pedagogia no Brasil, agora proferimos sobre como o curso se constitui perante os aspectos sociais, econômicos e políticos que o circundam. Isso em função de que na historicidade do trabalho docente, há dois aspectos fundamentais e inseparáveis para se considerar: *como* é realizado esse trabalho, ou seja, a maneira em que os processos são organizados diante das condições materiais, e por *quem* ele é realizado, isto é, as pessoas que ingressam na carreira.

Estudos evidenciam que a procura pelo curso tem aumentado desde a década de 1970. A esse respeito, Ferreira (2022) registra que foi a partir dessa década que os cursos de Pedagogia se difundiram pelo país, principalmente pelo baixo custo da formação e pela pequena quantidade de professores graduados existente na época. A disseminação se acentuou ainda mais na década de 1990, decorrente da expansão do Ensino a distância (EAD).

Com a implantação das DCNCP de 2006 esse crescimento se sobressaiu, de modo que no ano de 2021 o curso ao qual estamos nos referindo reuniu o maior número de matrículas dentre todos os cursos do Ensino Superior. Segundo os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior¹⁵, o curso de Pedagogia registrou 789.254 matrículas em 2021. A figura 2 revela esse dado:

Figura 2 – Cursos de graduação com o maior número de matrículas no Brasil em 2021



Fonte: BRASIL, 2021, p. 57.

¹⁵ O Censo da Educação Superior é o instrumento de pesquisa mais completo sobre as instituições de Ensino Superior do país. É realizado anualmente pelo INEP.

Como podemos ver, no campo das licenciaturas somente os cursos de Pedagogia e de Educação Física aparecem entre os dez maiores cursos em número de matrículas no Brasil, ocupando a 1ª e a 8ª colocação, respectivamente. Os cursos que compõem o quadro são, em ordem decrescente: Pedagogia, Direito, Administração, Enfermagem, Contabilidade, Psicologia, Sistemas de Informação, Educação Física, Medicina e Engenharia Civil.

Mas o que justifica esse crescimento no número de ingressantes nos cursos de Pedagogia? Primeiro que, como pontuado por Ferreira (2022), esse é um curso de baixo custo, portanto, um curso mais acessível aos filhos da classe trabalhadora. Segundo que o curso abre um leque maior de possibilidades de inserção no mercado de trabalho se comparado as demais licenciaturas, já que

[...] preparam professores generalistas, de formação polivalente, que são responsáveis pelas classes de Educação Infantil e dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, o que perfaz um longo período de tempo: nada mais do que os dez primeiros anos da educação básica (GATTI, *et al.*, 2019, p. 124).

Por consequência, ao mesmo tempo que as DCNCP para o curso de Pedagogia criadas em 2006 expandiram as possibilidades de trabalho para pedagogas e pedagogos, elas tornaram a formação imprecisa, pois criaram uma forma “disfarçada” de manter licenciatura e bacharelado juntos na grade curricular. Desse modo, as egressas e os egressos se formam, concomitantemente, especialistas e generalistas.

Outro fator determinante para essa crescente foi a expansão da quantidade de cursos de Pedagogia no Brasil, principalmente na modalidade EAD. A figura retirada do Anuário Brasileiro de Educação Básica¹⁶, expressa essa afirmação:

Figura 3 – Percentual de matrículas nos cursos voltados à docência dos últimos dez anos, nas modalidades EAD e presencial



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 107.

Nela podemos ver a quão significativa foi a expansão do EAD no país. Em 2021, 25% (171.289) dos estudantes das licenciaturas estavam inseridos nos cursos presenciais, enquanto 75% (515.057) estavam nos cursos EAD. Isso demonstra que as matrículas do Ensino a

¹⁶ O Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2021, ” reúne os indicadores e as informações mais recentes de fontes primárias, como as pesquisas do IBGE e do Inep/MEC, além de análises e recortes elaborados com base nos micros dados. Traz, ainda, em uma seção específica, os números relativos à Educação nos estados e nas capitais brasileiras” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 10).

distância praticamente dobraram nos últimos dez anos, passando de 34,2% a 66,4% do total (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Portanto, o aumento do número de matrículas nos cursos de Pedagogia não está relacionado ao reconhecimento deste, mas sim aos fatores supracitados. Inclusive, Ferreira (2022) menciona que o curso detém significativos índices de matrículas apesar das imprecisões que o demarcam, o que é explicado pelas seguintes evidências:

a) o custo para a instituição instalar e manter, resulta, especialmente para instituições com mensalidades pagas, em mensalidade menor a ser cobrada do estudante; b) há prefeituras e sistemas de ensino que subsidiam os professores na realização do curso; c) o curso é tido como ‘fácil’ no conjunto de licenciaturas, por centrar-se em conteúdos das Ciências Humanas; d) há o incentivo do governo federal nos últimos anos, para professores da Educação Básica realizarem o curso; e) sobretudo, o fato de ser um curso que, na modalidade EAD, é capilarizado no Brasil (FERREIRA, 2022, p. 650).

As próprias evidências revelam a falta de reconhecimento do curso, estendida também à profissão docente, tendo em vista que o Brasil ainda não consolidou políticas públicas voltadas à valorização desse trabalho, tanto no que diz respeito às condições físicas e materiais quanto às condições subjetivas do ser professor.

Apesar de extensa, a citação a seguir é didaticamente explicativa para esclarecer essa questão:

A valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos à profissão. Possui, evidentemente, interfaces com o trabalho e suas condições de produção, mas possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente. É uma relação complexa de influências recíprocas em que um fator influencia outros e é por eles influenciado. Isso pode soar simplista, mas o fato é que fatores externos, por exemplo, a formação, podem influenciar diretamente fatores internos ao processo de trabalho, afetando da mesma forma aspectos subjetivos, como vocação e identidade. Ocorre que muitos desses cruzamentos não são percebidos no cotidiano por alguns docentes e por amplos setores sociais, o que faz com que relações mais diretamente identificáveis sejam atribuídas como “as” causas por dilemas educativos. Como por exemplo, o fato de os docentes serem apontados como os responsáveis por sua própria formação e isso ser aceito por muitos docentes como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas (HYPOLITO, 2012, p. 215).

A profissionalização docente depende de perspectiva de carreira, tanto no que compete às circunstâncias físicas e materiais de trabalho quanto às circunstâncias de formação e

remuneração desses profissionais. Entretanto, no Brasil a profissão passa por um processo reverso, visto que as políticas públicas implantadas na atualidade caminham na contramão da valorização da carreira.

Inclusive, a desvalorização da profissão explica o fato de o curso de Pedagogia não ser tão procurado pelos jovens brasileiros, apesar do aumento do número de matrículas que vimos anteriormente. Hypólito (2012) fala sobre isso em uma entrevista realizada pela revista Educação e Políticas em Debate, no ano de 2012. Segundo ele, além das questões internas relativas ao curso, a valorização da docência é condição primordial para o reconhecimento social da formação.

Nesta entrevista Hypólito (2012) citou a Finlândia, o Japão e a Coreia do Sul como países referência em educação. O entrevistado falou sobre como a Finlândia é um exemplo de país nos quesitos valorização do trabalho docente e sólida formação teórica, tendo em vista que lá o salário da profissão é um dos melhores do país, e todos os docentes possuem formação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Por esses e outros motivos, na Finlândia a docência é uma das carreiras mais reconhecidas, e uma das mais procuradas pelos jovens finlandeses, ao contrário do Brasil. Por falar nisso, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) divulgou um estudo que aponta esse desinteresse dos jovens brasileiros em seguir a carreira docente.

Para além das questões relativas as precariedades físicas e materiais de trabalho, o estudo destacou a baixa remuneração como um quesito determinante para essa condição. Abordamos alguns pontos relativos a remuneração dos professores na seção que trata da dimensão econômica do curso, mas, de antemão, destacamos que o rendimento salarial da profissão está aquém do esperado.

A propósito, o estudo realizado pelo SEMESP (2022) indica que o Brasil corre o risco de enfrentar um apagão de professores em todas as etapas da Educação Básica. A pesquisa foi desenvolvida a nível nacional, e trata da falta de professores em todas as áreas da docência, e não apenas na área da Pedagogia, mas os dados produzidos resultaram numa projeção de que até 2040 a defasagem seja de 235 mil profissionais.

Entre os problemas que explicam essa possibilidade, a pesquisa destacou três como principais:

Desinteresse do jovem em seguir a carreira de professor, anunciado pela baixa procura pelos cursos de licenciatura e evidenciado pelo processo de

precarização dessa profissão, como a baixa remuneração e a falta de reconhecimento de sua importância perante a sociedade.

Envelhecimento do corpo docente nos últimos anos, com destaque para o número crescente de profissionais prestes a deixar o cargo.

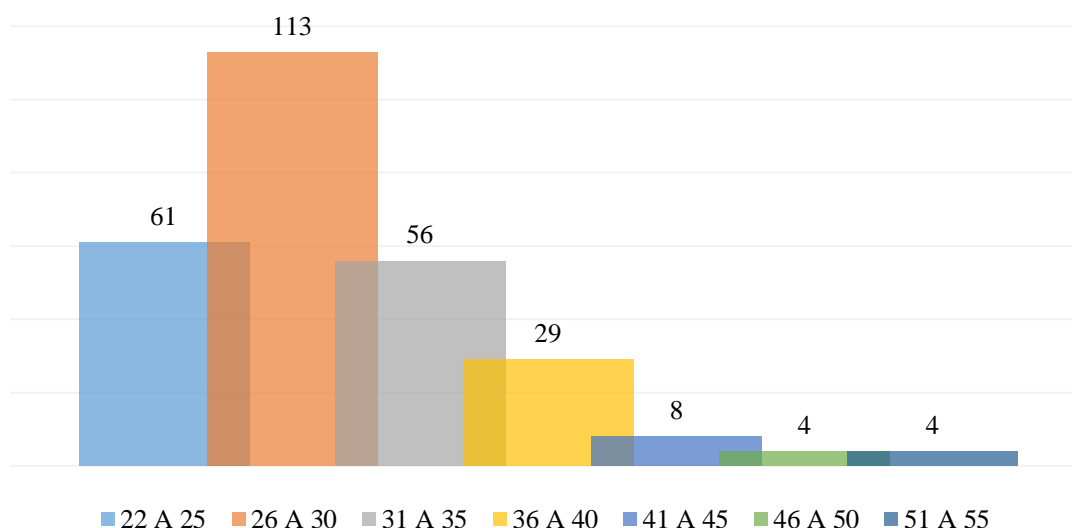
Abandono da profissão devido às condições de trabalho precárias, como infraestrutura ruim de algumas escolas falta de equipamentos e material de apoio violência na sala de aula e problemas de saúde, todos agravados com a pandemia de Covid-19 (SEMESP, 2022, p. 4, grifo do original).

Segundo os dados divulgados na pesquisa, o número de professores com menos de 24 anos em início de carreira caiu pela metade de 2009 a 2021. Por outro lado, nesse mesmo período houve um crescimento de 109% no número de professores com 50 anos ou mais (SEMESP, 2022). Em contrapartida, levantamos a hipótese de que os jovens podem até ingressar no curso de Pedagogia, mas depois, por conta das interferências do mundo do trabalho, não conseguem ou não querem se inserir profissionalmente na área.

Pontuamos essa questão porque na região sudoeste do Paraná, o curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, é significativamente procurado por jovens, visto que a maioria das egressas que participaram da pesquisa tem menos de 30 anos.

A idade das participantes varia de 22 a 55 anos, mas, a maior parte tem, como dito, menos de 30 anos. O Gráfico 1 demonstra a concentração de egressas por faixa etária:

Gráfico 1 – Faixa etária das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão – 2011 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como podemos ver, a maior parte das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, são jovens, considerando que 113 delas têm entre 26 e 30 anos, e 61 delas têm de 22 a 55 anos. Mas é preciso considerar que a região sudoeste do Paraná

também dispõe de cursos de Formação de Docentes no Ensino Médio, aspecto que pode corroborar com esse índice. Inclusive, na produção de dados constatamos que 82 (29,8%) egressas fizeram Formação de Docentes antes de ingressar no Ensino Superior.

Esse dado indica que apesar da desvalorização da profissão, esta ainda se constitui como uma grande possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, disposta para as jovens e os jovens das classes populares da sociedade. Em suas análises, Gatti et al., (2019) fez essa constatação, considerando que a cada ano tem decrescido o número de licenciadas e licenciados em Pedagogia provenientes das camadas com maior poder aquisitivo.

[...] se, em 2005, metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população, em 2014 eles passam a representar apenas 1/3 dessa camada [...] em 2005, ainda perto de 10% dos estudantes provinha de famílias com maiores recursos econômicos, enquanto em 2014 esse percentual não chega a 3% (GATTI et al., 2019, p. 167).

Num intervalo de nove anos, de 2005 a 2014, caiu aproximadamente 7% o percentual de estudantes do curso, oriundos de famílias com melhores condições econômicas. Esse dado revela que a maior parte do público que tem ingressado no curso pertence às classes populares, isto é, as famílias com menor poder aquisitivo.

Também evidenciamos a predominância do gênero feminino na profissão, que por sinal, é histórica, sobretudo entre os níveis de ensino para os quais o curso de Pedagogia forma. Nestes, as mulheres dominam desde a década de 1940. A propósito, há autores que associam a feminização da profissão ao processo de desvalorização por ela enfrentado. Hypólito (2020) e Enguita (1991), por exemplo, veem a predominância das mulheres na carreira como um dos fatores responsáveis pela sua desprofissionalização.

Isso porque, apesar das lutas e das muitas conquistas adquiridas pelas mulheres, há diferenças sociais entre os gêneros feminino e masculino que são históricas. O fenômeno da feminização despontou num contexto em que a industrialização e a urbanização se desenvolviam. Por consequência, a escolarização se tornou cada vez mais necessária, tendo em vista que as demandas da expansão econômica exigiram trabalhadores capacitados para desempenhar atividades mais complexas e tecnológicas no ambiente de trabalho.

Nessa ocasião, o magistério ganhou espaço enquanto profissão, e se consagrou como a porta de entrada das mulheres no mundo do trabalho. Na época, disseminou-se um discurso de que as mulheres tinham vocação para a carreira, tendo em vista as semelhanças entre as atividades escolares e as atividades do lar:

[...] a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão [...]; a escolarização das mulheres em escolas normais; o ideário da vocação conjugado com as “habilidades” femininas; a saída dos homens desse mercado de trabalho; e a possibilidade de salários iguais (HYPÓLITO, 2020, p. 68-69).

As condições de trabalho favoreceram o ingresso das mulheres na profissão, já que, como vimos, as funções do magistério se assemelhavam as funções de mãe e dona de casa. Além disso, a profissão possibilitava a conciliação da vida profissional com os afazeres domésticos, já que elas poderiam lecionar em apenas um turno. Por conta disso, instaurou-se um ideário de vocação da mulher para o magistério.

E foi por intermédio desta profissão que as mulheres conquistaram espaço no mercado de trabalho e construíram uma identidade profissional. Desse modo,

[...] o magistério, como profissão, e a Escola Normal, como possibilidade de continuidade de estudo, foram aceitos socialmente como campos de atuação dignos e adequados para as mulheres e, ao mesmo tempo, interessantes para o gênero feminino à medida que significavam a ocupação de um novo espaço social, político e cultural (HYPÓLITO, 2020, p. 79).

Portanto, além do emprego as mulheres conquistaram direitos enquanto cidadãs, e tiveram a oportunidade de prosseguir com os estudos. Mas apesar das conquistas, a feminização do magistério não trouxe somente aspectos positivos, muito pelo contrário. Esse cenário de vocação das mulheres para a profissão acabava por justificar os salários mais baixos e as condições inferiores de trabalho das professoras, tanto é que ainda hoje as docentes lutam por igualdade salarial, por segurança e por melhores condições de trabalho.

A precarização do trabalho que tanto falamos têm contribuído significativamente para o que Hypólito (1997) chama de proletarização do trabalho docente, inclusive propiciada pela feminização, já que “as mulheres estão mais sujeitas ao processo de proletarização que os homens”, e esse padrão é “amplamente reproduzido dentro da educação” (APPLE, 1987, p. 5).

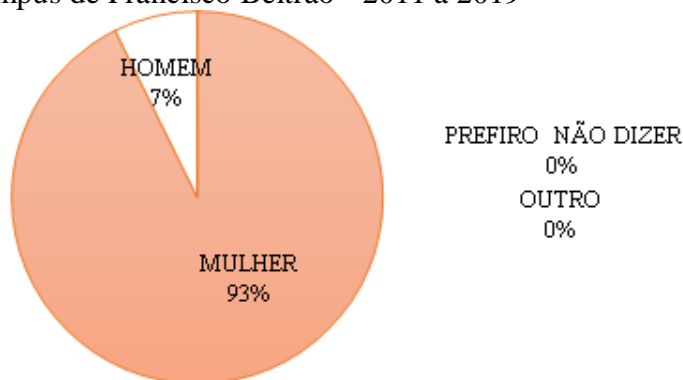
Nesse sentido, Enguita (1991) entende que a profissão docente está numa posição intermediária e contraditória entre a proletarização e a profissionalização. No entendimento do autor, os profissionais – que se constituem como tal – são aqueles que ocupam um cargo que lhes garante boas condições salariais, poder e reconhecimento social, além de certa autonomia no ofício que desempenham. Já os proletários são aqueles que trabalham em profissões

desvalorizadas, com baixos rendimentos e que não dispõem de autonomia.

A feminização ainda caracteriza o trabalho docente porque apesar de todos esses impasses, até hoje o curso de Pedagogia se constitui como “uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao Ensino Superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão ascendendo a esse nível de escolaridade” (GATTI et al., 2019, p. 161).

Essa afirmação pode ser confirmada pelos dados do INEP emitidos no Censo da Educação Superior. Segundo as estatísticas, em 2020 o percentual de mulheres matriculadas nos cursos de licenciatura era de 72,8%, enquanto o dos homens era de 27,2% (BRASIL, 2021). Na produção de dados realizada com as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE de Francisco Beltrão, essa informação também se confirma:

Gráfico 2 – Gênero das licenciadas e licenciados no curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando que a opção ‘outro’ e a opção ‘prefiro não dizer’ não foram assinaladas, de 275 pessoas que participaram da pesquisa, 255 são mulheres (92,7%) e apenas 20 são homens (7,3%). Esse índice revela que tanto em nível nacional quanto em nível regional a predominância das mulheres na profissão docente é recorrente, constituindo-se como uma característica marcante da profissão desde a ascensão do magistério até os dias atuais.

Por fim, ao apresentar aspectos da trajetória das mulheres na profissão docente, considerando sua relação com o mundo do trabalho, constatamos que a feminização da carreira reforça a precarização e a desvalorização da mesma, e esses aspectos culminam na proletarianização da profissão. Nesse sentido, na próxima seção discutimos sobre as condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores docentes brasileiros.

2.2.2 Dimensão econômica

A profissionalização docente depende de perspectiva de carreira, tanto no que compete às circunstâncias físicas e materiais de trabalho quanto à remuneração dos seus profissionais. Diante disso, o processo reverso que ocorre na profissão, o da desprofissionalização, “exige que medidas efetivas de reforço à carreira no sentido tanto das formas de ingresso quanto de permanência devem pressupor melhores condições de trabalho e de remuneração” (OLIVEIRA, 2013, p. 69).

Isso porque ter uma boa remuneração e condições físicas e materiais favoráveis são o mínimo para que um trabalho possa ser desempenhado com êxito. E a remuneração é um dos aspectos que mais tem impactado negativamente no reconhecimento social e no status da carreira docente no Brasil. Em razão dos baixos salários pagos aos trabalhadores da educação, muitas egressas e egressos que se formaram na área tem desistido da profissão.

Segundo dados divulgados pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), se comparado ao rendimento de outro profissional com o mesmo nível de ensino, a diferença salarial de um profissional da educação chega a 30% para menos em 2018, diminuindo nos anos posteriores.

Essa diferença pode ser visualizada na Figura 4, que retrata o rendimento médio referente a carga horária de 40 horas semanais de alguns profissionais:

Figura 4 – Rendimento médio dos professores em relação aos profissionais de outras áreas (em R\$), 2013-2020

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Professores da Educação Básica - rede pública (a)	4.089	3.998	4.095	3.775	3.970	3.989	3.980	4.131
Profissionais da área de Exatas	7.705	8.296	7.792	7.478	7.596	7.875	7.481	6.613
Profissionais da área de Humanas	6.885	6.208	6.685	6.115	5.833	6.335	6.379	5.990
Profissionais da área de Saúde	7.594	7.359	7.688	7.473	7.556	8.060	7.754	6.622
Média de rendimento dos profissionais com curso superior exceto docentes (b)	6.291	6.029	6.106	5.781	5.746	5.718	5.553	5.262
Proporção da média salarial dos professores da Educação Básica - rede pública em relação à média dos profissionais com curso superior (a/b)	65,0	66,3	67,1	65,3	69,1	69,8	71,7	78,5

Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 109.

Como demonstrado, o rendimento médio dos profissionais da Educação Básica está aquém do rendimento dos profissionais das áreas de exatas, humanas e saúde. Em 2020, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) expressos na figura, enquanto o provimento dos profissionais da educação correspondia a R\$ 4.131,00, o dos profissionais da área de exatas tinha a média de R\$ 6.613,00, da área de humanas R\$ 5.990,00 e da área da saúde R\$ 6.622,00.

Ademais, a remuneração dos trabalhadores docentes está inferior ao rendimento médio de qualquer profissional com curso superior completo, considerando que a média salarial destes é de R\$ 5.262,00 em 2020. No ano de 2018, a proporção salarial dos professores em relação a outros profissionais com nível superior chegou a 30,2% para menos. Já em 2019, a diferença decaiu para 28,3% e, em 2020, para 21,5%.

Entretanto, é importante destacar que esse dado não se deve única e exclusivamente ao fato de o rendimento dos docentes ter crescido. É preciso analisar a contração salarial sofrida pelos demais profissionais nos dois últimos anos, visto que até 2018 o rendimento dos profissionais da área de exatas, humanas, saúde e outros com curso superior crescia em proporções bem maiores que o rendimento dos professores da Educação Básica, enquanto a partir desse ano a média salarial dos professores continuou crescendo e a dos demais foi reduzida.

Considerando que a média salarial dos professores da Educação Básica com Ensino Superior completo é de R\$ 4.131,00, no decorrer dos últimos oito anos o rendimento dos professores se aproximou 13% do rendimento dos demais profissionais com curso superior. Esses dados contradizem a Meta 17 do PNE, que assegura:

META 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, s.p.).

A meta previa equiparar o salário da categoria com o dos demais profissionais com curso superior completo até o final de 2020. Todavia, no final de 2021 a desigualdade salarial dos profissionais da educação, com relação aos demais, ainda tem um percentual elevado (21,5%).

Além disso, a estratégia 17.2 incorporada à Meta 17 do PNE, prevê o acompanhamento da progressão salarial dos docentes, a ser realizado pela fonte utilizada no gráfico disposto acima:

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, s.p.).

Vale destacar que a Lei nº 11.738 foi aprovada em 16 de julho de 2008. Essa normativa instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, um significativo avanço para a categoria, apesar das contradições, pois mesmo com o Decreto a lei não se efetiva na prática em todos os municípios brasileiros, sob o pretexto da incapacidade que os municípios têm de arcar com as despesas salariais de todos os trabalhadores docentes (GATTI *et al.*, 2019).

Isso sem contar que o piso salarial instituído em lei não condiz com a formação docente em Nível Superior. Como demarca o Art. 2º da Lei n.º 11.738, o piso aprovado em 2008 é baseado na formação em Nível Médio, na modalidade Normal, ou seja, para profissionais do magistério.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, s.p.).

Ainda em 2008, a lei garantiu o piso salarial de R\$ 950,00 aos docentes. Também intitulou no Art. 5.º que “o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009” (BRASIL, 2008, s.p.). Ainda conforme a lei,

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2008, s.p.).

Sendo assim, em 2022 o piso profissional nacional para professores da Educação Básica com carga horária de 40 horas foi atualizado no valor de R\$ 3.845,63. Já para professores com 20 horas semanais, o valor do piso foi instituído em R\$ 1.922,81, que corresponde exatamente à metade do valor.

No entanto, diante da incapacidade financeira alegada pelas administrações estaduais e municipais de se encarregar do provimento dos trabalhadores docentes, a lei não foi

integralmente efetivada no Brasil. Por conta disso, além da diferença salarial com profissionais de outras áreas, há uma disparidade de rendimentos no interior da própria categoria.

A propósito, a produção de dados desenvolvida na pesquisa confirma essa desigualdade salarial. Depois de constatar os municípios nos quais as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, estão situadas, investigamos o salário base das professoras e professores da rede municipal de educação desses municípios, nível de licenciatura plena.

Ao todo, são 35 municípios assim distribuídos territorialmente: 22 municípios do Paraná (PR); 7 municípios de Santa Catarina (SC); 1 município do Rio Grande do Sul (RS); 3 municípios de São Paulo (SP); e 2 municípios de Mato Grosso (MT). Neste levantamento, optamos por considerar apenas os municípios localizados na região sul brasileira, por conta da maior quantidade de egressas localizada nesses municípios e pela compatibilidade de horas da jornada de trabalho.

Nos Quadros 2, 3 e 4 é possível observar as diferenças salariais de um município para outro. Na primeira coluna, estão descritos os nomes dos municípios; na segunda, o rendimento salarial para professores da Educação Básica em início de carreira, conforme a carga horária de trabalho; na terceira, encontra-se a fonte pela qual a informação foi obtida; na quarta, o quantitativo de egressas que trabalham no município.

Quadro 2 – Rendimentos salariais das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que trabalham na área educacional no Estado do Paraná – 2022

MUNICÍPIO	SALÁRIO 20 HORAS	FONTE	Nº DE EGRESSOS
FRANCISCO BELTRÃO	1.942,15	acessoinformacao@franciscobeltrao.com.br	159
MARMELEIRO	2.008,04	Lei nº 2.827/2022	28
DOIS VIZINHOS	1.892,37	Site da prefeitura	21
ITAPEJARA D'OESTE	1.922,88	admitapejara@gmail.com	8
RENASCENÇA	1.842,12	Site da prefeitura	6
SÃO JORDE DO OESTE	1.789,00	Site da prefeitura	5
ENÉAS MARQUES	2.093,53	Site da prefeitura	2
REALEZA	1.827,61	Site da prefeitura	2
SÃO JOÃO	2.145,70	rh@saojoao.pr.gov.br	2
AMPÉRE	2.074,39	educacao@ampere.pr.gov.br	1
BARRAÇÃO	1.922,81	Lei nº 2.339/2022	1
CAPANEMA	1.922,81	Site da prefeitura	1
FLOR DA SERRA DO SUL	1.819,98	Site da prefeitura	1
MANFRINÓPOLIS	1.922,82	Lei nº 0772/2022	1
NOVA ESPERANÇA DO SUDOESTE	1.922,81	Site da prefeitura	1
NOVA PRATA DO IGUAÇU	1.329,81	Site da prefeitura	1
QUEDAS DO IGUAÇU	1.443,07	Site da prefeitura	1
SALGADO FILHO	1.987,11	prefeitura@salgadofilho.pr.gov.br	1
SALTO DO LONTRA	1.922,81	Site da prefeitura	1
TOLEDO	2.072,51	Site da prefeitura	1
VERÊ	1.922,82	Site da prefeitura	1
VITORINO	1.711,40	Lei nº 1.971/2022	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 3 – Rendimentos salariais das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que trabalham na área educacional no Estado de Santa Catarina – 2022

MUNICÍPIO	SALÁRIO 20 HORAS	FONTE	Nº DE EGRESSOS
BLUMENAU	1.737,40	Site da prefeitura	1
CAMPO ERÊ	2.211,23	Lei nº 114/2022	2
CHAPECÓ	2.807,25	seduc.estagios@edu.chapeco.sc.gov.br	1
DIONÍSIO CERQUEIRA	1.922,82	Site da prefeitura	1
FLORIANÓPOLIS	2.000,31	Site da prefeitura	1
PALMA SOLA	1.922,67	Site da prefeitura	2
SÃO LOURENÇO DO OESTE	1.922,81	Site da prefeitura	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 4 – Rendimentos salariais das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que trabalham na área educacional no Estado do Rio Grande do Sul – 2022

MUNICÍPIO	SALÁRIO 20 HORAS	FONTE	Nº DE EGRESSOS
SANTA CRUZ DO SUL	2.187,70	juliana.educacao@santa cruz.rs.gov.br	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Todas as informações referentes aos provimentos das professoras e professores foram obtidas diretamente pelos *sites* oficiais das prefeituras, seja por meio do portal da transparência, seja pela legislação municipal. Reiteramos que os estados de São Paulo e Mato Grosso não constam na tabela, pois, além de poucas egressas (três em São Paulo: nos municípios de Itatiba, Itu e Piracicaba; e dois no Mato Grosso: em Poconé e Sorriso), esses municípios trabalham com carga horária diferenciada.

Investigamos o salário base dos professores em 30 municípios dos três estados da região sul. Os rendimentos correspondem a carga horária de 20 horas semanais. Na análise dos resultados, constatamos que Chapecó-SC é o que melhor remunera seu quadro de professores da Educação Básica, pagando R\$ 2.807,25, isto é, 46% a mais que o piso nacional. Em contrapartida, o que tem a remuneração mais inferior é Nova Prata do Iguaçu, no Paraná. Neste o salário regulamentado para 2022 é de R\$ 1.329,81, mais de 30% abaixo do piso.

Em alguns municípios consultados, o salário base inicial para professores da rede municipal com carga horária semanal de 20 horas é menor que R\$ 1.922,81, valor que corresponde ao piso salarial nacional brasileiro. Ao todo, são nove municípios: oito no Paraná (Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Renascença, Salgado Filho, São Jorge do Oeste e Vitorino) e um em Santa Catarina (Blumenau).

Outros dez municípios, por conta da Lei nº 11.738/2008, proveem remuneração exata ao valor do piso: Itapejara do Oeste, Barracão, Capanema, Manfrinópolis, Nova Esperança do Sudoeste, Salto do Lontra, Verê, Dionísio Cerqueira, Palma Sola e São Lourenço do Oeste. Outros dois casos que pagam um valor bem aproximado ao piso são Francisco Beltrão, R\$ 1.942,15 (1% a mais), e Salgado Filho, R\$ 1.987,11 (3% a mais).

Mas além das questões referentes ao piso salarial, algumas administrações também alegam a impossibilidade de garantir os 30% da carga horária destinada ao planejamento pedagógico, sob a mesma justificativa: não há condições financeiras para que os órgãos administrativos arquem com tamanhas despesas, uma vez que para garantir esse percentual de tempo destinado ao planejamento, seria necessária a contratação de mais profissionais.

Entretanto, esse é um direito previsto em lei. O parágrafo 4º do artigo 2º, da Lei 11.738/2008, a mesma que estipula o piso salarial para os professores, dispõe: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, s.p.). Mas garantir esse percentual de planejamento pedagógico para os docentes ainda é um desafio para muitos municípios brasileiros.

A Figura 5, divulgado pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica* de 2021, demonstra essa problemática:

Figura 5 – Municípios brasileiros que preveem no plano de carreira do Magistério 2/3 de carga horária para atividades em sala de aula – 2018

	Absoluto	%
Brasil	4.134	74,2
Municípios por faixa populacional		
Até 5 mil habitantes	906	72,1
De 5.001 a 10 mil habitantes	902	75,0
De 10.001 a 20 mil habitantes	1.025	76,0
De 20.001 a 50 mil habitantes	821	74,9
De 50.001 a 100 mil habitantes	255	73,1
De 100.001 a 500 mil habitantes	189	71,3
Mais de 500 mil habitantes	16	64,0
Capitais	20	74,1

Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 110.

Isso significa que não ultrapassa 76% o percentual de municípios brasileiros que dedicam dois terços da carga horária para a docência em sala de aula e o restante para o planejamento pedagógico. A média brasileira de municípios que tem essa previsão nos planos de carreira corresponde a 74,2%.

Essas e muitas outras questões estão imbricadas as políticas públicas voltadas ao campo educacional que vem sendo criadas, umas efetivadas na prática, outras não, como os exemplos mencionados anteriormente. Além disso, a falta de articulação entre essas políticas abre muitas brechas para o não cumprimento das leis e para a conseqüente desprofissionalização da profissão. A próxima seção faz uma abordagem sobre esse assunto.

2.2.3 Dimensão política

As políticas públicas implementadas no âmbito educacional não se constituem no vazio, tendo em vista que a profissão docente está intimamente relacionada aos processos de organização do mundo do trabalho. Como a partir da década de 90 o neoliberalismo é o modelo de Estado predominante, as consequências políticas para a educação são drásticas: cortes nos recursos públicos, parcerias entre instituições públicas e privadas, terceirização do trabalho, dentre outros aspetos.

Portanto, essa seção discorre sobre os modos pelos quais a lógica neoliberal, pautada na gestão toyotista de acumulação flexível, adentram no âmbito educacional, por intermédio das políticas públicas.

Desde a implantação do curso de Pedagogia no Brasil, levantaram-se muitos debates sobre a indefinição das políticas públicas para a formação. Estes debates permanecem atuais, uma vez que

[...] ainda não conseguimos desenvolver políticas educacionais articuladas de fato entre si, e de impacto efetivo, com foco na grande carência da população brasileira em termos educacionais: a melhor qualificação da educação básica – sua infraestrutura, gestão, dinâmicas curriculares, e, a melhor qualificação dos professores e sua real valorização (GATTI *et al.*, 2019, p. 50).

Além de indefinidas, as leis implementadas nos últimos anos, as quais garantiriam direitos aos trabalhadores da educação, tampouco são executadas. Um exemplo disso é a própria LDBEN nº 9.394/1996, que no Art. 67º institui que os sistemas de ensino devem prover a valorização dos profissionais da educação. Especificamente no inciso I do artigo, a lei assegura que esses profissionais terão a garantia de ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1996).

Ainda sobre a garantia de cargos efetivos para os docentes, o PNE, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, na meta 18 das suas 20 metas voltadas à valorização da carreira, determinou:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública (BRASIL, 2014, p. 14).

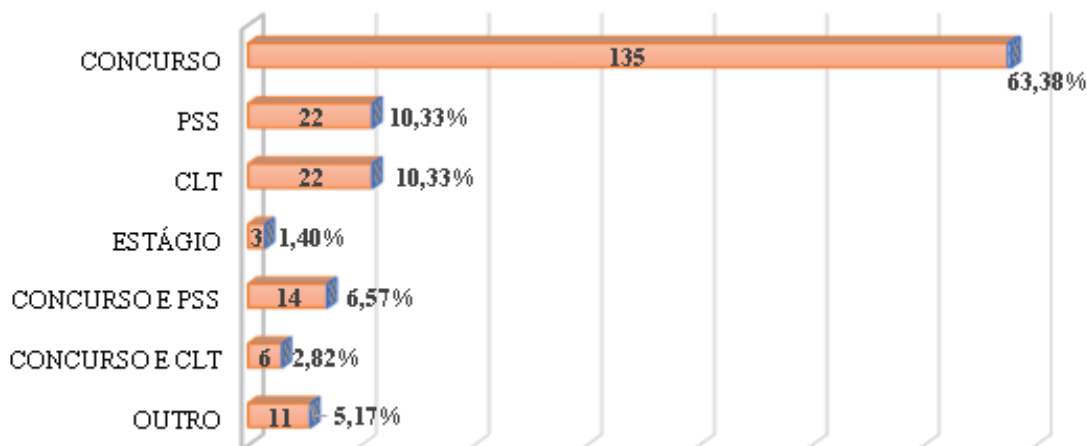
Como disposto, a estratégia 18.1 previa que até o início do terceiro ano de vigência do PNE, ao menos 90% dos profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino estivessem empregados via concurso público. Mas passados oito anos da implantação da lei, esse objetivo ainda está longe de ser alcançado. Mesmo com a ampliação das possibilidades de inserção profissional conferidas ao licenciado em Pedagogia pelo Art. 4º da Resolução nº 01/2006, do CNE/CP, há muitos profissionais terceirizados empregados no âmbito educacional, e também há os que não estão em exercício profissional na área da educação, justamente pela falta de vagas.

Essa circunstância se confirma nos resultados da produção de dados desenvolvida na pesquisa e demonstra como a lógica toyotista de organização do trabalho, que tem a máxima da flexibilização dos processos através da precarização, da fragmentação, da terceirização e outros mecanismos, vem se confirmando no setor público e tem se tornado crescente no trabalho docente. Afinal,

[...] por um lado, cresce o número de servidores concursados e o aumento da remuneração do trabalho em alguns setores, especialmente no âmbito federal. Por outro lado, há o avanço da terceirização, do trabalho-estágio (o que substitui o trabalho de um profissional), a retirada de direitos com a reforma da previdência, o aumento da contratação de trabalhadores demissíveis (não estáveis), a crescente cobrança por resultados ou metas, que contribui para intensificar o ritmo do trabalho (KREIN, 2013, p. 7).

Essa incidência para a terceirização do trabalho docente pode ser notada no Gráfico 3, que foi elaborado considerando as respostas obtidas no questionário enviado as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, via Google Form. Nele, as egressas que trabalham no setor educacional categorizam a espécie de contrato de trabalho ao qual estão vinculadas.

Gráfico 3 – Formas de contratação das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como demonstrado, das 213 egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE que trabalham nos sistemas educacionais, 135 são efetivas, empregadas por concurso público, totalizando pouco mais de 63,3%. Na região em que as egressas estão inseridas, os concursos públicos para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental são para carga horária de 20 horas semanais, por esse motivo, há aquelas que possuem mais de um tipo de vínculo empregatício.

Portanto, das 78 egressas que não são concursadas 40 horas semanais, 14 trabalham como concursadas 20 horas e via Processo Seletivo Simplificado (PSS) nas outras 20 horas, o que corresponde a 6,5%. Há 6 que são vinculadas por concurso e pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), totalizando 2,8%. Além disso, são 22 profissionais contratadas exclusivamente via PSS e 22 pela CLT, 10,3% para cada tipo de contrato. Outras 3 egressas, 1,4% trabalham como estagiárias.

Um total de 11 profissionais (5,1%) possuem outros tipos de vínculo empregatício. Dessas, 4 alegaram ser profissionais autônomas, 3 relataram ter bolsa de estudo e 1 disse ter convênio com o Estado. Outra respondente declarou ser professora de Libras (sem especificar o vínculo), uma ainda relatou não ter nenhum tipo de vínculo e outra disse ser vinculada por carteira de trabalho.

Conforme o Gráfico 3, das egressas do curso de Pedagogia do campus da UNIOESTE de Francisco Beltrão, apenas 63,9% possuem vínculo empregatício via concurso público e em tempo integral, enquanto 36,1% possuem outros tipos de vínculo. Algumas são contratadas parcialmente por concurso, ou seja, 20 horas concursadas e têm outro vínculo nas outras 20 horas da carga horária. Outras ainda possuem contrato temporário em tempo integral, seja por

PSS, pela CLT, por estágio ou alguma outra forma de contratação.

Além das questões referentes às formas de contrato das trabalhadoras da educação, há aquelas que devido às determinações do mundo do trabalho não estão inseridas profissionalmente no setor. Das 275 egressas que responderam ao questionário, 62 não estão inseridas no setor educacional (22,5%). Quando questionadas sobre os motivos pelos quais não se inseriram na carreira docente, as egressas alegaram a falta de vagas de trabalho como a principal razão:

Gráfico 4 – Motivos pelos quais as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019, não trabalham na área da educação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como visto no Gráfico 4, 29 egressas assinalaram a falta de vagas e/ou chamadas em concursos públicos como a principal razão pela qual não estão trabalhando na área educacional. Outras dez associaram a falta de oportunidade de ingresso na carreira a outros motivos. Isso significa que 39 egressas alegam não dispor de oportunidades de trabalho no âmbito da educação, o equivalente a 62,9%. Mas se diz em noticiários que há falta de professores, como

aponta a pesquisa do SEMESP vista acima.

Diante do exposto, é possível concluir que as políticas públicas implantadas nos últimos anos não têm assegurado garantias à carreira docente no Brasil. Esses direitos não assegurados implicam tanto na garantia de ingresso na carreira as egressas e egressos do curso de Pedagogia via concursos públicos, como na garantia de permanência na profissão pela disposição de condições de trabalho adequadas.

Entendemos que a profissionalização da carreira depende da implantação de políticas públicas voltadas à valorização desses profissionais. Além disso, Bertoncei (2016) escreve que precisamos resgatar as concepções de valorização da categoria, assumindo

uma identidade profissional que possibilite recuperar o prestígio social perdido devido à aspectos ligados ao assalariamento e a falta de condições dignas de trabalho, também a perda da autonomia profissional derivada pela reorganização da escola com semelhanças ao sistema fabril e a entrada em massa da mulher nesse setor (BERTONCELI, 2016, p. 50).

E é por isso que desenvolvemos essa pesquisa recorrendo a análise das condições materiais e humanas de trabalho. Recorremos a categoria trabalho sob a ótica materialista histórico-dialética para discutir sobre os condicionantes históricos que levaram a constituição do trabalho docente, tendo em vista que esses trabalhadores estão inseridos numa sociedade capitalista dividida em classes, e sofrem as consequências da hegemonia desse sistema.

Com base nos tópicos que foram discutidos até aqui, no próximo capítulo apresentamos os dados produzidos com a aplicação dos questionários, os quais desvelam as relações das licenciadas em Pedagogia pela UNIOESTE de Francisco Beltrão com a profissão docente. Os dados revelam os cargos e funções ocupados pelas egressas e apresentam o percentual das que já chegaram a trabalhar na área da educação, mas que por alguns motivos não ocupam mais o cargo, e também o percentual de egressas que nunca trabalharam nessa área.

3 OS ESPAÇOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE COM EGRESSAS DA UNIOESTE, *CAMPUS* DE FRANCISCO BELTRÃO

Este capítulo discorre sobre os desdobramentos da pesquisa de campo desenvolvida na investigação. Para isso, discute sobre os procedimentos metodológicos empregados e apresenta as análises produzidas por intermédio da produção de dados. Também traz informações sobre as participantes do levantamento, sobre a instituição formadora e sobre a região na qual estão localizadas.

As participantes da pesquisa são egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão. Como o próprio nome sinaliza, a instituição se situa no Estado do Paraná e é multicampi, com *campi* nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

O Paraná compõe a região sul do Brasil, faz limite com Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo. A nível de país, faz fronteira com a Argentina e com o Paraguai. Segundo dados do IBGE divulgados em 2020, o estado possui uma área territorial de 199.315 km², com 11.516.849 habitantes distribuídos nos seus 399 municípios¹⁷. É um dos estados mais desenvolvidos do Brasil. Sua principal economia é o setor primário, especialmente no setor agrícola e pecuário. O estado é um dos maiores exportadores de feijão, milho, soja e trigo, além da grande criação de aves, bovinos e suínos.

Por ser uma instituição multicampi, pública e de qualidade, a UNIOESTE contribui significativamente para o desenvolvimento regional e social do oeste e sudoeste paranaense. São 52 municípios alcançados na região oeste e 42 na região sudoeste, totalizando 94 contemplados pela instituição¹⁸.

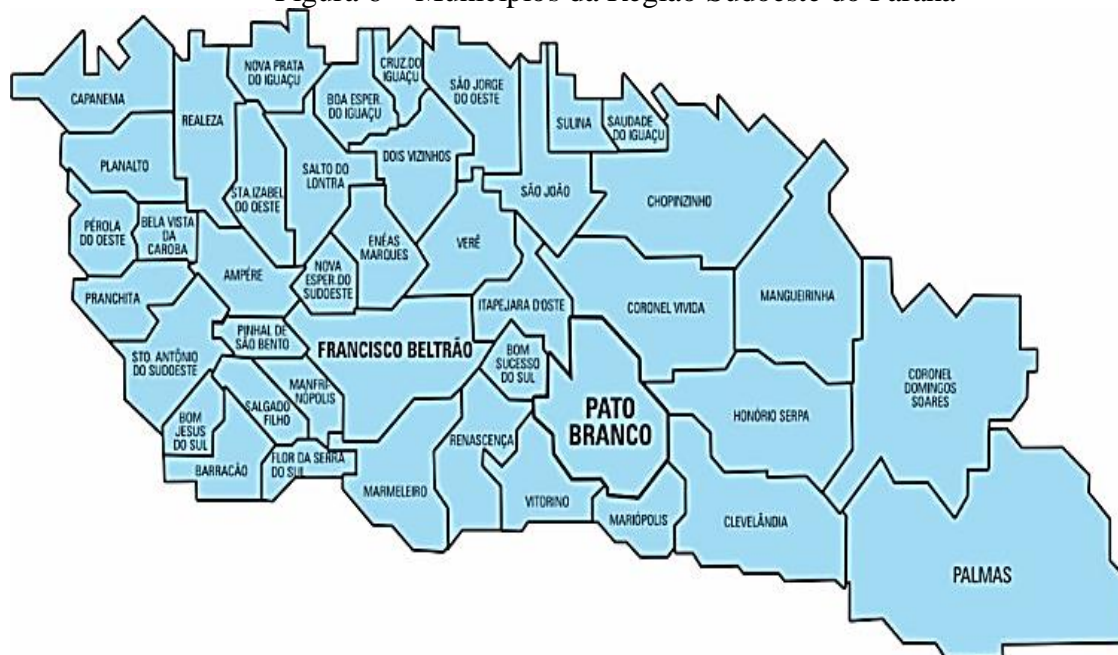
No Sudoeste, a UNIOESTE tem seu *campus* localizado no maior município da região, tanto em área territorial quanto em número total de habitantes: Francisco Beltrão. Segundo os dados do IBGE, em 2021 a expansão territorial do município era de 735.111 km², e o número de habitantes correspondia a 93.308 pessoas¹⁹.

¹⁷ Informações extraídas do *site* do IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/mt>. Acesso em: 9 jul. 2022.

¹⁸ Informações extraídas *site* da UNIOESTE. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>. Acesso em: 3 mar. 2022.

¹⁹ Informações extraídas do *site* do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/francisco-beltrao.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Figura 6 – Municípios da Região Sudoeste do Paraná



Fonte: CACISPAR (2022, s.p.).

Como visto no mapa, a região sudoeste do Paraná é constituída por 42 municípios. Desses, 20 pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (NRE SEED/PR). São eles: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola d'Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascerça, Salgado Filho, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Verê.

Figura 7 – Municípios atendidos pelo Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (NRE SEED/PR)



Fonte: PARANÁ, s.d., s.p.

Juntos, esses municípios comportam 177 redes de ensino municipais – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, 93 redes de ensino estaduais, e outras 47 são instituições da rede privada, totalizando 317 redes pertencentes ao núcleo de Francisco Beltrão. Já o município de Francisco Beltrão, particularmente, atende 39 redes de ensino municipais, 17 estaduais e 17 privadas, no total, 73 instituições²⁰.

Segundo Andrews (2021, p.64), dos 42 municípios que compõem a região sudoeste do Paraná, 9 ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial, sendo que 5 dessas instituições são privadas e 4 são públicas. Os municípios e suas respectivas instituições são: Ampere (FAMPER), Barracão (UNETRI), Capanema (FI), Chopinzinho (UNICENTRO), Clevelândia (FAMA), Dois Vizinhos (UNISEP), Francisco Beltrão (UNIOESTE), Palmas (IFPR) e Pato Branco (UNIDEP).

Com relação ao curso na modalidade de ensino a distância, Andrews (2021, p. 66-67) constatou que ele é ofertado em 43 instituições diferentes, as quais comportam 115 polos que o ofertam. O curso só não é ofertado em 7 polos regionais. Esses dados seguem a lógica nacional,

²⁰ Informações extraídas do *site* Dia a Dia Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3DEYE6K>. Acesso em: 15 jul. 2022.

de que o curso de Pedagogia é o que concentra o maior número de matrículas dentre todos os cursos de licenciatura na modalidade EAD.

No município de Francisco Beltrão, o curso do qual nos referimos é ofertado em 12 instituições, sendo 11 na modalidade EAD e 1 na modalidade presencial. A instituição que o oferta na modalidade presencial é a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), incorporada à antiga Faculdade de Ciências Humanas em Francisco Beltrão (FACIBEL) no ano de 1998, por meio da Lei Estadual nº 12.235/1998. Nessa instituição o curso é ofertado desde 1994 até o presente ano.

O *campus* de Francisco Beltrão foi instituído em 1999, com a aprovação do Decreto Estadual nº 995/1999, e atualmente oferta o curso de Pedagogia nos períodos matutino e noturno, com duração mínima de quatro anos. O curso forma licenciadas e licenciados em Pedagogia, de acordo com as regulamentações das DCNCP de 2006. Dentre todas as pessoas já formadas desde 1999, as que foram convidadas a participar da pesquisa se formaram entre os anos de 2011 e 2019. Esse recorte temporal se baseia na configuração do curso instituída pela Resolução nº 01/2006, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia brasileiros.

Essa deliberação definiu o Curso de Pedagogia como um curso de licenciatura e postulou novas regulamentações para a formação, as quais modificaram os PPPs vigentes até 2006. Mas como as instituições tinham o prazo de dois anos para se adequar as diretrizes, a UNIOESTE de Francisco Beltrão alterou o PPP no ano de 2008, por meio da Resolução nº 374/2007, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Essa regulamentação instituiu o curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas do *campus* de Francisco Beltrão, como um curso de licenciatura, com carga horária de 3.332 horas, de modo que 2.856 horas ficaram destinadas às disciplinas acadêmicas e 316 horas ao estágio supervisionado. Isso conforme redação das DCNs de Pedagogia, Resolução nº 01/2006, do CNE/CES, que diz que o Estágio Supervisionado deve ter no mínimo 300 horas, e 160 horas destinadas a atividades acadêmicas complementares, que, de acordo com a Resolução nº 025/2003, do CEPE, são

[...] aquelas realizadas de forma a complementar a formação profissional, humana e ética do acadêmico, atividades de pesquisa, extensão, ensino, monitoria, comunicação e expressão cultural. Elas não podem ser realizadas em empresas e/ou Instituições com vínculo familiar e/ou empregatício.
[...]. Essas atividades devem ser cumpridas, obrigatoriamente, por todos os acadêmicos regularmente matriculados no Curso de Pedagogia da

UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, perfazendo um total de 160 horas para o cumprimento do currículo (UNIOESTE, 2003, p. 2).

Considerando que a carga horária mínima de formação nos cursos de Pedagogia foi fixada num período de quatro anos, a primeira turma da instituição formada pelo PPP de 2008 concluiu os estudos em 2011, ano que marca o início do recorte temporal utilizado na pesquisa. São nove anos contemplados no recorte, e como as formadas na turma de 2011 estão há mais de dez anos desligadas da instituição, com exceção das que retornaram para cursar uma pós-graduação, tivemos um pouco de dificuldade para encontrá-las. Utilizamos as ferramentas disponíveis na internet para localizar o maior número possível das egressas formadas nos anos contemplados pelo recorte.

A primeira tentativa de contato foi pelo *e-mail* cadastrado na instituição, mas como muitos estavam desatualizados, tivemos poucas devolutivas por essa via. Numa segunda tentativa as egressas foram convidadas a participar da pesquisa pelo *chat* do aplicativo Messenger. Na ocasião, enviamos um breve recado com explicações sobre a pesquisa e seus objetivos, seguido do *link* do questionário. Destacamos a importância da participação de cada uma no estudo, mas ainda assim foram poucas respostas.

Num terceiro momento, convidamos as licenciadas para participar do estudo via WhatsApp, mas muitos números telefônicos estavam desatualizados ou já não pertenciam mais à pessoa referida. Esse procedimento propiciou apenas 66 novas respostas, atingindo um percentual de devolutivas aquém do esperado, aproximadamente 28%.

Então, na intenção de elevar o percentual de devolutivas e tornar a relevância da pesquisa mais significativa, passados três meses fizemos uma nova tentativa. Novamente convidamos todas aquelas que ainda não tinham retornado nosso contato, tanto pelo WhatsApp quanto pelo Messenger. O convite foi reforçado e enfatizamos a importância da contribuição de cada uma para o desenvolvimento do estudo. Com esse movimento, obtivemos um percentual significativo de devolutivas. Do total de 537, foram respondidos 275 questionários, 51,2%.

Por intermédio do levantamento de dados, pudemos desvelar como vem ocorrendo a inserção das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, no mercado de trabalho. Também constatamos a quantidade de egressas que estão e das que não estão trabalhando na área da educação, além de identificar em qual dos espaços educacionais elas estão mais concentradas. Para mais, conhecemos algumas questões referentes às condições de trabalho das participantes.

3.1 OS ESPAÇOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS LICENCIADAS E LICENCIADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os espaços para inserção profissional das licenciadas e licenciados em Pedagogia foram ampliados com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Por outro lado, as limitações impostas pelo modo de organizar os processos no mundo do trabalho interferem na inserção profissional e no reconhecimento da carreira desses sujeitos. Diante disso, não se sabe ao certo em quais cargos e funções esses profissionais vêm se inserindo.

Por não termos dados empíricos que evidenciem como ocorre essa distribuição no mercado de trabalho educacional, sentimos a necessidade de investigar em quais ambientes de trabalho esses profissionais alocados. Desse modo, o estudo investiga os espaços de inserção profissional das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, frente os desafios impostos pelo mundo do trabalho.

Na atualidade, como intitula a Resolução nº 1/2006 do CNE/CP, as licenciadas e licenciados em Pedagogia são profissionais habilitados para trabalhar em diversos espaços, tanto escolares como não escolares, conforme regulamentam os seguintes trechos: o inciso II, que regulamenta a inserção profissional do pedagogo “em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, e com o inciso III que define como atividades docentes a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006, p. 2).

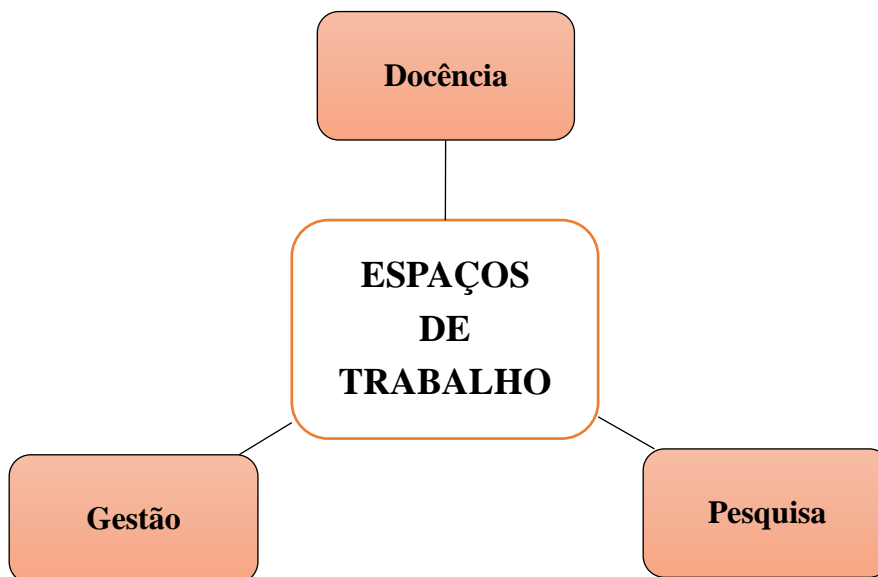
Esses trechos também definem o trabalho de pedagogas e pedagogos em instituições empresariais, hospitalares, em clínicas de psicopedagogia, em organizações não governamentais (ONGs), em trabalhos que envolvam edições de livros didáticos e em outras atividades. Portanto, a resolução abre caminho para que esses profissionais trabalhem em outros espaços que não as instituições escolares.

Contudo, os ambientes de trabalho não escolares não foram considerados nesse estudo, tendo em vista a temática que o embasa: formação e trabalho docente. Ademais, na região em que o estudo foi desenvolvido, se não inexistentes, são raríssimas as situações de pedagogas e pedagogos que trabalham em instituições não escolares. A grande maioria daqueles que exercem a profissão trabalham nas instituições de ensino.

Isso em função de que a partir das DCNCP de 2006, a articulação entre docência, gestão e pesquisa, esta última compreendida como a produção do conhecimento na área da educação, passou a ser a base da formação inicial no curso de Pedagogia. O esquema abaixo

representa a articulação que configura a formação no curso e constitui os espaços de trabalho para os que nele se formam.

Figura 8 – Os três pilares que configuram o curso de Pedagogia no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em BRASIL (2006).

Dessa maneira, o curso de Pedagogia tem o objetivo de formar profissionais para: docência – na Educação Infantil, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal; gestão – cargos de direção, coordenação do trabalho pedagógico ou outras designações; pesquisa – pesquisadores que produzem conhecimento científico para a área da educação.

É importante pontuar que o curso forma em quatro anos trabalhadores para exercer a profissão em diversos ambientes que condizem a esses eixos. Conforme o Art. 7º das DCNCP de 2006, o curso de Pedagogia dispõe de uma carga horária mínima de 3.200 horas, subdivididas da seguinte forma:

- I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p.4).

Com essa organização de carga horária, os cursos brasileiros de licenciatura em Pedagogia formam, num período equivalente a quatro anos, profissionais para trabalhar em todos os anos da Educação Básica, em todos os espaços indicados pelo Art. 4º da mesma resolução, os quais foram detalhados anteriormente.

Mesmo que a docência tenha se tornado um elemento basilar da formação em Pedagogia após as Diretrizes de 2006, “deve-se considerar que é bem diferente formar-se um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou funções correlatas especializadas” (GATTI *et al.*, 2019, p. 28). Isso porque as atividades pedagógicas que são mais apropriadas para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil não são as mesmas recomendadas para a etapa da alfabetização, bem como se diferem das intervenções pedagógicas adotados com adolescentes, com jovens e com adultos, por exemplo. Cada etapa da Educação Básica possui suas particularidades.

Além da docência as instituições de ensino contam com os cargos de coordenação pedagógica e direção. Por conta da reconfiguração do curso instituída pelas DCNCP de 2006, as licenciadas e licenciados em Pedagogia também podem estar em constante transição entre esses cargos, podendo estar ora na direção, ora na docência, por exemplo.

Portanto, é fato que as DCNCP de 2006 aumentaram o leque de possibilidades de trabalho para aqueles que se formam em Pedagogia. Essa é uma das razões pelas quais decidimos investigar em quais espaços profissionais as egressas e egressos do curso de Pedagogia estão alocados em maior quantidade. Será que estão mais concentrados na Educação Infantil, nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, na coordenação pedagógica ou em outro espaço?

Além disso, constatamos que alguns não estão trabalhando na área da educação. Diante desse dado, surgem indagações como: os campos de trabalho conferidos as egressas e egressos dos cursos de Pedagogia são suficientes para que todos possam exercer a profissão? Há vagas de emprego para todos? Para responder a essas questões, fizemos o levantamento de dados com as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, graduadas entre 2011 e 2019.

No PPP da UNIOESTE, regulamentado pela Resolução nº 374/2007, do CEPE, encontramos o perfil profissional que se espera formar no curso de Pedagogia quanto à formação geral e específica:

FORMAÇÃO GERAL

Profissional formado/licenciado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, de unidades e de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Formação de professores com vistas à atuação nas diferentes etapas – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Formação de professores para a atuação no âmbito da gestão escolar no que se refere às funções da administração, orientação e supervisão escolar, a partir da articulação com os saberes da docência;

Domínio dos conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento/do saber da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. (UNIOESTE, 2008, p. 4)

Com base no perfil proposto, identificamos as finalidades do curso de Pedagogia da UNIOESTE quanto aos cargos e funções dos profissionais formados:

Figura 9 – Os espaços de trabalho das licenciadas em Pedagogia pela UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019

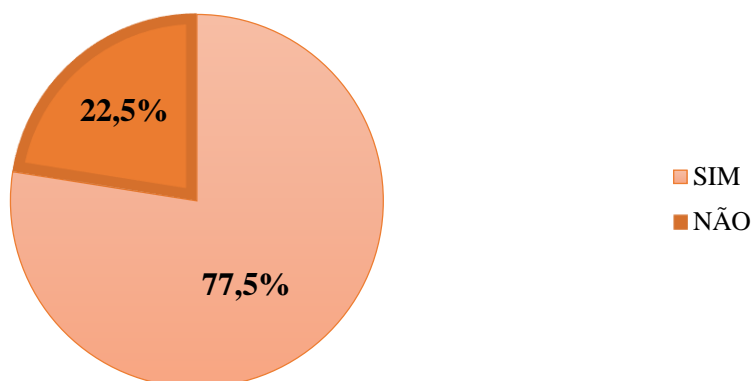


Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em UNIOESTE (2008).

Portanto, na instituição o curso dispõe de uma organização curricular que propõe um embasamento teórico metodológico para a formação de professores para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a formação inicial do curso ofertado na instituição contempla a função da gestão e da coordenação pedagógica.

Todavia, nem todas as egressas da UNIOESTE, formadas entre 2011 e 2019, trabalham na área da educação. O Gráfico 5 demonstra o percentual de participantes inseridas no setor e das que não estão trabalhando na área:

Gráfico 5 – Egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão – 2011 a 2019, inseridas na área educacional



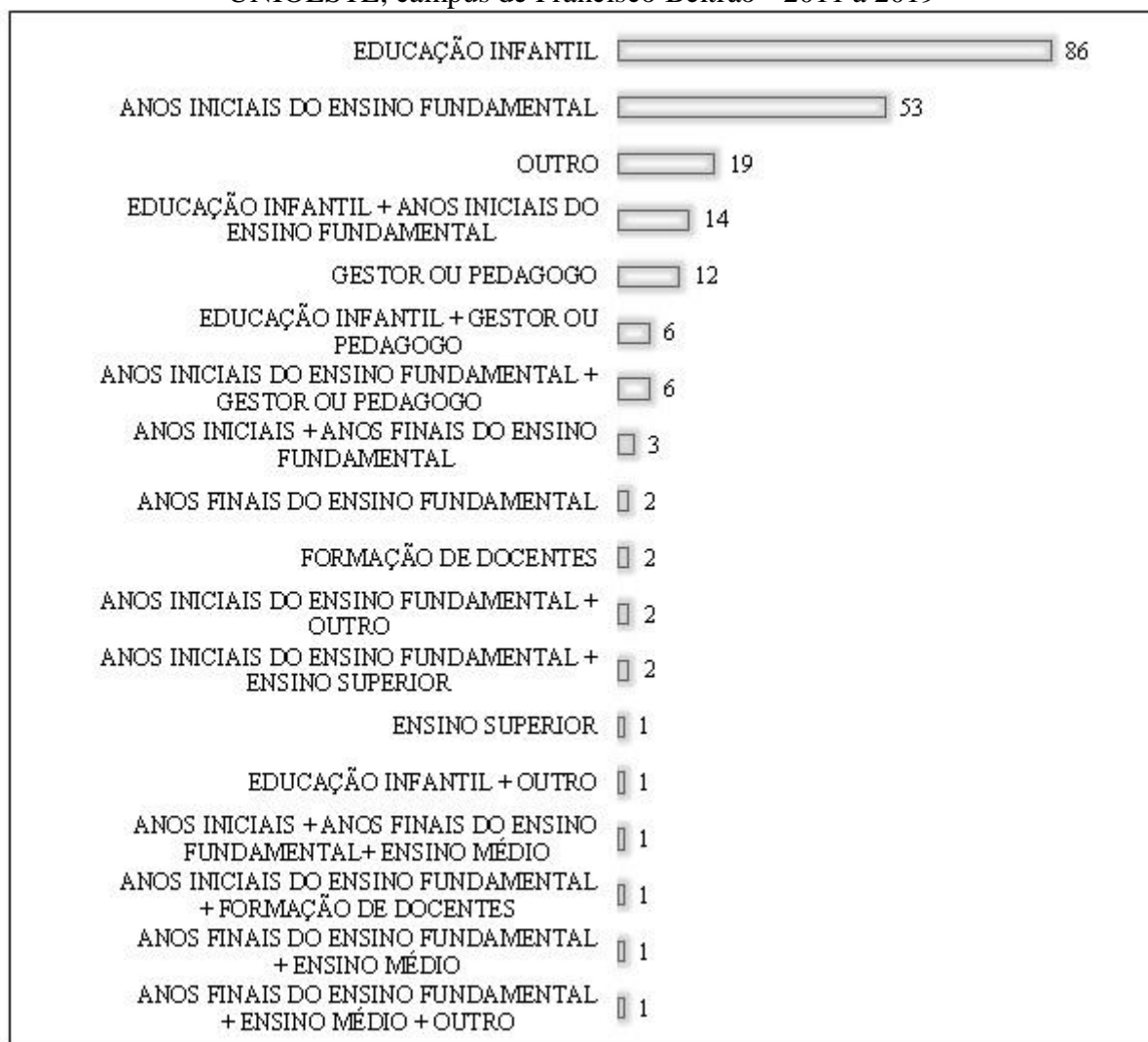
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como visto, das 275 egressas que responderam ao questionário, 213 estão trabalhando no âmbito educacional, o que corresponde a 77,5% das formadas. Outras 62 estão fora do setor, isso equivale a 22,5%. Ao questionar essas 213 profissionais da educação sobre os espaços de trabalho que ocupam, foi possível constatar o percentual de inserções em cada função. Ademais, identificamos que apesar da grande maioria das egressas trabalhar em um dos três espaços apresentados no gráfico anterior, há algumas que exercem outras funções, conforme dispõem as DCNCP de 2006.

No levantamento de dados inserimos como alternativa os seguintes cargos e funções: docente na Educação Infantil, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental; docente no Ensino Médio e no Curso de Formação de Docentes – Nível Médio e no Ensino Superior; gestor ou coordenador pedagógico. Também colocamos como alternativa a opção ‘outro’ para contemplar as trabalhadoras inseridas em cargos não mencionados nas alternativas.

O Gráfico 6 demonstra o quantitativo de egressas por campo de trabalho:

Gráfico 6 – Espaços de inserção profissional das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com os dados apresentados no gráfico, as egressas da UNIOESTE que trabalham na área da educação estão assim distribuídas: docente na Educação Infantil (40,3%); docente nos anos iniciais (24,8%); docente nos anos finais do Ensino Fundamental (0,9%); docente na Educação Infantil e nos anos iniciais (6,5%); docente no Ensino Médio (0%); docente no Curso de Formação de Docentes – Nível Médio (0,9%); docente no Ensino Superior (0,4%); gestão ou coordenação pedagógica (5,6%).

Portanto, das 213 egressas inseridas na educação, 86 trabalham exclusivamente como docentes na Educação Infantil. Outras 14, além da docência na Educação Infantil são professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também há 6 que aliam o trabalho na gestão ou coordenação pedagógica à docência na Educação Infantil. Por fim, 1 egressa (0,4%) alia o trabalho na Educação Infantil com outra função não especificada.

Somados, esses indicadores demonstram que 50,2% das egressas da UNIOESTE estão na Educação Infantil, campo que concentra o maior índice de profissionais. Essa concentração pode estar associada à expansão institucional da Educação Infantil conferida pela LDBEN de 1996. A partir da lei, ela passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, com sua obrigatoriedade para crianças a partir dos 4 anos instaurada em 2009.

Esse fato fez com que muitos concursos e testes seletivos fossem realizados, já que as vagas para essa etapa da educação precisavam ser preenchidas com urgência. Desse modo, de 2016 a 2021 o número de docentes nesse nível de ensino chegou a crescer 10,1%, enquanto nos demais níveis os números decresceram (SEMESP, 2022).

Outro aspecto que pode influenciar nesse indicativo é o fato de que a grande maioria dos concursos públicos para professores da Educação Infantil no Paraná, preveem carga horária de 40 horas semanais, o que não acontece com a maioria dos concursos para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo. Na maior parte dos municípios do Estado, os concursos destinados à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental são para 20 horas semanais. Isso significa que para fechar a carga horária em 40 horas semanais, quem trabalha na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser aprovado e convocado em, no mínimo, dois concursos públicos.

A situação se torna ainda mais complexa quando a realização de concursos na região acontece a cada quatro anos. Isso porque mesmo que a meta 18 do PNE presuma a realização de concursos públicos a cada dois anos, os certames podem ser prorrogados pelo mesmo período, o que é uma prática comum nos municípios da região sudoeste do Paraná. Portanto, ao assumir um concurso de 20 horas semanais as pedagogas e pedagogos terão de esperar, aproximadamente, mais quatro anos para complementar sua carga horária, fechando 40 horas semanais em cargo efetivo. Isso se aprovados e convocados em ambas as provas prestadas.

No entanto, apesar da jornada laboral de 40 horas na Educação Infantil garantir, no início da carreira, um salário maior, o trabalho desenvolvido nessa etapa de ensino é ainda mais precarizado, como descreve Bertoneceli (2016) em dissertação sobre as condições do trabalho docente na Educação Infantil. Em linhas gerais, a autora denuncia que os salários pagos aos docentes dessa etapa de ensino são inferiores aos demais, que o número de horas para planejamento e que as formações, tanto iniciais como continuadas, não condizem com as necessidades da primeira infância, e que as condições de trabalho são desumanas, pois os espaços são inadequados, há um número excessivo de crianças por turma, os materiais e auxílio pedagógico são insuficientes, dentre outros aspectos.

Bertonceli (2016, p. 152) fala ainda que a precarização da Educação Infantil é histórica, tendo em vista que essa etapa de ensino já se institucionalizou com um caráter assistencialista, e que as professoras das “crianças da faixa etária da educação básica que vai de 0 a 6 anos, têm sofrido historicamente com a falta de comprometimento dos órgãos que regem a administração da educação pública, resultando na pauperização de sua carreira”.

É por isso que muitos docentes tentam ampliar sua jornada de trabalho através dos seletivos de PSS ou outras formas de contratação terceirizadas. A exemplo disso, constatamos que 6 egressas aliam a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao trabalho na gestão ou coordenação pedagógica (2,8%). Outros 2 a aliam com a docência no Ensino Superior (0,9%), e uma com a Formação de Docentes (0,4%). Também há 3 egressas trabalhando tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental (1,4%), enquanto uma, além de conciliar essas duas últimas, também trabalha no Ensino Médio (0,4%). Ainda há 2 que disseram ser docentes nos anos iniciais e concomitantemente, trabalhar em outra função não especificada (0,9%).

Essas, somadas as 53 que estão trabalhando exclusivamente no magistério dos anos iniciais do Ensino fundamental, resultam num percentual de 31,4% trabalhando nessa etapa da Educação Básica. Portanto, à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a segunda ocupação profissional na área da educação com o maior número de egressas inseridas.

Ainda sobre os dados referentes aos espaços de inserção profissional, destacamos que apenas 12 egressas trabalham na gestão ou coordenação pedagógica, o que equivale a um percentual de 5,6%. Se somadas as que correlacionam essa ocupação com outra, obtemos um percentual de 11,2%. A esse respeito, salientamos que o último concurso para o cargo de Pedagogo no Paraná foi realizado em 2013.

Já no trabalho como docente nos cursos de Formação de Docentes – Nível Médio, são apenas 2 egressas (0,9%), com mais uma que associa esse trabalho à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também é importante destacar que na docência no Ensino Superior se tem apenas uma egressa inserida (0,4%), e outras 2 aliam o Ensino Superior com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (0,9%).

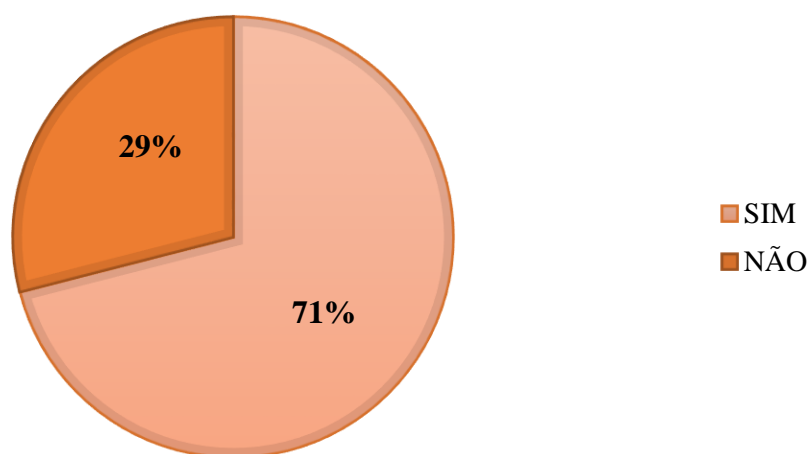
Por fim, 19 egressas assinalaram a opção ‘outro’, o que indica 8,9%. Dessas, 3 indicam ser docentes na Educação Especial e 1 secretária da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Outra diz ser professora apoio com atendimento especializado, e uma auxiliar de acompanhamento especializado. Ainda há uma egressa que trabalha com a educação de surdos.

Também 2 egressas são intérpretes de Libras, 1 trabalha como mentora e outra como docente em escola de campo. Outras ocupações profissionais mencionadas foram: psicopedagoga e neuropsicopedagogia clínica e institucional, psicopedagoga clínica, bibliotecária municipal, pedagogo do Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ), bolsista da CAPES, setor administrativo de escola, secretária escolar, administrativo, auxiliar de coordenação, trabalho exclusivo na pesquisa de Mestrado em Educação, tutoria Educação a Distância (EAD), cozinheira, professora e pedagoga na rede estadual.

Além dos dados relativos à inserção profissional das egressas na área da educação, o questionário também disponibilizou dados para levantar a quantidade de formadas no curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que já estiveram inseridas em algum dos ambientes profissionais para os quais o curso forma, mas que no momento estão fora do setor educacional.

A esse respeito, das 275 participantes, 62 alegaram não estar inseridas no setor educacional. Mas dessas 62, 44 assinalaram já ter trabalhado na área, ou seja, 71% das egressas. Portanto, apenas 18 das respondentes nunca trabalharam no âmbito educacional. O Gráfico 7 confirma essa afirmação:

Gráfico 7 – Percentual de egressas da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão - 2011 a 2019, que já trabalharam na área da educação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação a esse indicativo, levantamos duas hipóteses: ou essas profissionais não tiveram oportunidade de permanecer no exercício da profissão, por não conseguir um vínculo empregatício efetivo via concurso público, ou então acabaram por desistir da profissão, pelas precárias condições de trabalho as quais foram submetidas.

Os dados produzidos confirmam ambas as hipóteses levantadas, pois ao retomarmos aos motivos pelos quais essas 44 egressas disseram ter saído do setor educacional, 39 alegam a falta de vagas por chamada em concurso público ou até mesmo por PSS como um condicionante; 19 delas consideram as condições salariais como um fator determinante; 11 indicam a falta de reconhecimento e valorização profissional como causa. É importante destacar que algumas apontaram duas ou até as três razões como motivo.

Contudo, tanto as discussões teóricas apresentadas quanto os dados levantados na produção evidenciam que os modos de organizar os processos produtivos no mundo do trabalho vão interferir na organização do trabalho docente. Sendo assim, vemos os princípios dessa organização maior adentrar no sistema educacional.

Ao longo do texto, discorreremos sobre algumas das principais características que marcam o regime de acumulação flexível, fazendo relações com a forma como o trabalho docente vem sendo organizado. Destacamos a fragmentação, a flexibilização, a intensificação, a polivalência e a terceirização, pois são essas as características que têm precarizado as condições de trabalho docente no Brasil. Todavia, ainda há docentes que aceitam suas condições de trabalho como algo natural, sem considerar o fato de que essas questões estão relacionadas a um problema de carreira ou de políticas educacionais muito mais amplas (HYPÓLITO, 2012, p.215).

Nesse contexto, e especialmente com as reformas educacionais da contemporaneidade, os profissionais da educação “expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo – expressam sofrimento, angústia, ansiedade e desgosto pela profissão” (OLIVEIRA, 2004, p. 140).

Contudo, a desprofissionalização da carreira docente é um resultado dessas determinações externas. Ela resulta da intensificação do trabalho, da desqualificação dos profissionais, das precárias condições físicas e materiais de trabalho, da desvalorização profissional por conta da mão de obra barata, dos contratos flexíveis e temporários.

Ter consciência dessa realidade é um importante passo para que os trabalhadores docentes assumam o compromisso político em prol da educação. Esses sujeitos têm um compromisso social com uma educação emancipadora e, por isso, devem estar engajados na luta para que políticas públicas voltadas à valorização dos profissionais docentes sejam implantadas no Brasil. Portanto, devem ampliar e visibilizar os espaços de debate sobre suas necessidades formativas e de trabalho, e a pesquisa é um dos caminhos.

CONCLUSÃO

A temática sobre formação e trabalho docente, que fundamentou esta dissertação, concentra um grande número de pesquisas acadêmicas. Isso se deve ao fato de que, desde a constituição do magistério enquanto profissão e da criação do curso de Pedagogia, muitas contradições se propagaram na área da educação, e ainda hoje essas contradições caracterizam a profissão docente.

Este estudo é um pequeno recorte dessa grande temática, um recorte que precisava ser mais explorado pelas pesquisas. Seu principal objetivo foi identificar em quais espaços de trabalho as egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão estão inseridas, frente às implicações da atual organização do mundo do trabalho. Isso porque consideramos o trabalho como categoria elementar da constituição humana, uma vez que o ser humano não nasce humano, ele se constitui como tal. E é por meio do trabalho que a espécie humana constrói a sua humanidade e que todas as demais relações sociais são estabelecidas.

Desse modo, para alcançar nossos objetivos, discorreremos sobre as reorganizações dos processos de trabalho no modo de produção capitalista, no intuito de destacar suas principais defesas. Ao nos fundamentar nos escritos de teóricos críticos como Antunes (1995, 2009, 2018), Antunes e Pinto (2018), Frigotto (2002, 2010), Harvey (1992, 2013) e Kuenzer (2017), elencamos as principais características das três formas capitalistas de gerenciar os processos produtivos.

Pela proximidade de princípios, assim como fez Antunes (2009), unimos as duas primeiras formas de gestão no binômio taylorismo-fordismo. Ao fazer isso, diferenciamos suas características das do toyotismo, esse também conhecido como regime de acumulação flexível. Isso foi necessário para desvelar como acontece a organização do trabalho em ambas as formas de gestão, chegando a conclusões de como cada forma de gerenciar determina a profissão docente.

O regime de acumulação flexível se difere do binômio taylorismo-fordismo ao adotar características como a flexibilização, a polivalência e a terceirização na sua estratégia de gestão. Por outro lado, ambos se aproximam ao ter como objetivo final a exploração do trabalho e a obtenção de lucros. Desse modo, a precarização do trabalho está relacionada tanto ao taylorismo-fordismo como ao toyotismo. Todavia, na atualidade são as categorias toyotistas que determinam a organização dos processos de trabalho. Sendo assim, por intermédio de políticas públicas, a flexibilização, fragmentação, intensificação, polivalência, terceirização e

outras estratégias toyotistas interferem na estruturação de todas as profissões, inclusive na profissão docente.

Para ponderar essa circunstância, falamos das principais reconfigurações pelas quais passou o curso de Pedagogia, enfatizando o perfil de profissional docente que o mercado de trabalho buscou formar em cada uma delas. De forma resumida, na primeira configuração, instituída em 1939, o curso formava técnicos em educação. Na segunda, datada de 1969, o curso formava especialistas, já na terceira, estruturada pela Resolução nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), o curso passou a formar profissionais para a docência, gestão e pesquisa.

Respalhada nessa resolução, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão, elaborou seu projeto político pedagógico, implantado em 2008. Com ele, a instituição focou sua organização curricular na formação de pedagogas e pedagogos para a gestão, coordenação pedagógica e exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As primeiras pedagogas formadas aos moldes da resolução concluíram a formação inicial em 2011, ano que marca o início do levantamento que realizamos na pesquisa. Para tal, encaminhamos um questionário virtual a todas as egressas formadas na instituição entre 2011 e 2019. Nesse período, a UNIOESTE formou 537 pedagogas, das quais obtivemos 275 respostas, totalizando um percentual de 51,2%.

Com base nos dados produzidos, verificamos que apesar das determinações impostas pelo mundo do trabalho, grande parte das egressas formadas na UNIOESTE trabalha no setor educacional. Das 275 respondentes, 213 estão em pelo menos um dos espaços profissionais para os quais o curso forma. Ao questioná-las, pudemos identificar o percentual de egressas inseridas em cada área. Assim, desvelamos que elas se subdividem entre os campos da educação da seguinte maneira: professora na Educação Infantil (40,3%); nos anos iniciais (24,8%), nos anos finais do Ensino Fundamental (0,9%), e nos anos iniciais e finais simultaneamente (6,5%); no Ensino Médio (0%); no Curso de Formação de Docentes – Nível Médio (0,9%); no Ensino Superior (0,4%); na gestão ou coordenação pedagógica (5,6%); opção ‘outro’ (8,9%).

Portanto, das 213 egressas inseridas na educação, 86 trabalham exclusivamente como docentes na Educação Infantil, o que corresponde a 40,3%. Outras 14, além da docência na Educação Infantil, são professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corresponde 6,5%. Também há 6 que aliam o trabalho na gestão ou coordenação pedagógica à docência na

Educação Infantil, totalizando 2,8%. Por fim, 1 egressa (0,4%) alia o trabalho na Educação Infantil com outra função não especificada.

Somados, esses indicadores demonstram que o percentual de egressas que trabalham na Educação Infantil é de 50,2%, o que é um número relativamente alto para um único espaço, considerando todas as demais possibilidades de atividade para as quais o curso forma. Sendo assim, podemos afirmar que mais da metade das licenciadas do curso de Pedagogia da UNIOESTE que participaram da pesquisa são docentes na Educação Infantil.

Esse indicativo pode estar relacionado a demanda na Educação Infantil, favorecida pela Lei de 1996, a qual impulsionou o crescimento no número de profissionais nesta área de trabalho. Outro fator que corrobora é o fato de que no estado do Paraná, a maioria dos concursos públicos para professores da Educação Infantil prevê carga horária de 40 horas semanais, enquanto a maioria dos concursos para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental prevê carga horária de 20 horas semanais. Dessa forma, as egressas acabam optando por fechar sua carga horária com um único concurso, considerando os baixos salários pagos aos docentes, que ao trabalhar apenas 20 horas semanais, recebem 50% do valor total.

Todavia, nem todas as trabalhadoras da educação ocupam cargo efetivo. Pouco mais da metade das contratações são estabelecidas via concurso público. Especificamente, 63,3%, o que equivale a 135 egressas. As outras 78 pedagogas (36,6%) são contratadas temporariamente, seja por PSS, CLT, estágio ou outras formas de contratação temporária.

Além disso, ainda há aquelas que, pelas circunstâncias impostas pelo mundo do trabalho, não estão inseridas no setor educacional. Os dados revelam que dentre as 62 egressas que não trabalham na educação, 29 não conseguiram trabalho por falta de vagas ou chamadas em concursos públicos. Outras 10 associaram esse motivo a outros, como as condições salariais, a desvalorização do trabalho docente e a falta de condições físicas e materiais de trabalho, por exemplo. Isso significa que 39 egressas, o equivalente a 62,9%, não trabalham no setor educacional por não dispor de oportunidades e/ou condições de trabalho adequadas.

Além disso, 8 egressas pontuaram a falta de condições salariais como a principal razão para não trabalharem nos espaços educacionais. Outras 11 associam a condição a alguma outra. Portanto, 19 egressas se mostraram tão descontentes com as condições salariais dos docentes, a ponto de não desejar exercer a profissão. Isso não considerando as que sinalizaram a desvalorização da carreira, motivo que também engloba as precárias condições salariais das docentes.

Também questionamos as 62 egressas para saber se em algum momento de suas vidas elas já trabalharam no setor educacional. Dessas, 44 assinalaram já ter trabalhado na área, ou seja, 71%. Apenas 18 nunca trabalharam na educação. Esse dado sinaliza duas situações: a maioria dos contratos de trabalho dessas profissionais era temporário, ou seja, terceirizado; ou pelo descontentamento relativo à desvalorização da carreira, elas optaram por desistir da profissão para a qual se formaram.

Com isso, é possível concluir que as políticas públicas em prol da valorização da carreira docente que foram implantadas nos últimos anos no Brasil não têm assegurado garantias à profissão. Para exemplificar, podemos pontuar que mesmo com o piso salarial instituído pela Lei nº 11.738/2008, há muitos docentes recebendo salários inferiores. No levantamento de dados que produzimos, constatamos que dez dos 35 municípios consultados estão com o salário base abaixo do piso salarial nacional para o magistério.

Além disso, os dados produzidos demonstram o não cumprimento da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Na meta 18, a lei previa que até 2017 um total de 90% dos trabalhadores docentes estivessem empregados em cargos efetivos, o que não aconteceu. Como descrito acima, em 2022 apenas 63,3% das egressas formadas na UNIOESTE ocupam cargos efetivos, enquanto 36,6% são trabalhadoras temporárias.

Não obstante, os dados também confirmam o que disseram Apple (1987), Enguita (1991) e Gatti *et al.* (2019). O fenômeno da feminização é característica marcante da profissão, e esse fato corrobora com a desvalorização da carreira. No caso da UNIOESTE de Francisco Beltrão, das 275 pessoas participaram do estudo, 255 são mulheres (92,7%) e apenas 20 são homens (7,3%).

Os dados concretos a que chegamos na pesquisa revelam as formas pelas quais a precarização, a flexibilização e a terceirização têm demarcado a profissão docente na atualidade. Sendo assim, concluímos que os desafios impostos pelo mundo do trabalho interferem não só na inserção profissional das egressas e egressos do curso de Pedagogia nos espaços educacionais como também nas precárias condições de trabalho e na desvalorização da carreira dos que atuam na área educacional.

Os dados sinalizam quais são as dificuldades que o mundo do trabalho impõe a quem almeja trabalhar na área, mas que pelas circunstâncias atuais do mundo do trabalho, não conseguem se inserir. Além disso, essa desvalorização da carreira tem gerado uma insatisfação profissional tão acentuada nos trabalhadores docentes, que alguns profissionais já inseridos no

âmbito educacional têm optado por desistir da profissão. Diante do exposto, concluímos que a profissionalização docente depende de perspectiva de carreira, tanto no que compete às circunstâncias físicas e materiais de trabalho quanto no tocante às circunstâncias de formação e remuneração desses profissionais.

Estamos num momento de muitas discussões sobre a temática investigada. Por conta disso, apresentamos essa investigação no intuito de colaborar com os debates. Acreditamos que discutir sobre a inserção das egressas do curso de Pedagogia da UNIOESTE de Francisco Beltrão no mercado de trabalho e trazer as suas contribuições para o debate são ações de extrema importância para problematizar os desafios que se impõem ao curso e à profissão.

Ainda há muito para ser pesquisado sobre o assunto. Os dados que apresentamos são significativos e abrem discussões que carecem de uma exploração mais aprofundada. Por exemplo: O que significaria valorização como condicionante de um maior pertencimento ao trabalho no campo educacional por parte das egressas e egressos? O que dizem os sujeitos que não se identificam com o trabalho docente? Quais implicações têm o fato de as egressas e os egressos não aderirem à profissão? Qual a relação entre a formação, trabalho e desenvolvimento profissional?

Essas são algumas das muitas questões que podem ser abordadas em estudos posteriores. Reforçamos a importância do envolvimento das egressas e egressos nesses debates, tendo em vista que esses sujeitos estão iniciando na carreira docente. Não podemos deixar que depois de formados eles rompam sua conexão com as instituições formadoras. Devemos estimulá-los a seguir o caminho da pesquisa, ao engajamento nas lutas por reconhecimento e valorização profissional.

Constatamos ainda que, apesar dos desafios impostos pelo mundo do trabalho, há uma quantidade significativa de ex-alunas que ingressaram na carreira docente. Além disso, uma grande parcela das que não estão trabalhando no setor, só não estão por conta da falta de oportunidades de ingresso. Isso quer dizer que mesmo diante de um cenário de desmonte da educação, as egressas e egressos do curso de Pedagogia insistem na carreira docente, o que demonstra que as áreas de trabalho que o curso de Pedagogia proporciona ainda se constitui, diferentemente das outras licenciaturas, como maiores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho para as filhas e filhos das classes populares, os quais precisam trabalhar para garantir sua sobrevivência e suprir suas necessidades materiais.

Por fim, entendemos que se mesmo diante das contradições do projeto capitalista há tantos sujeitos que escolhem e lutam pela educação, e se mesmo diante de todas as

determinações impostas pelo mundo do trabalho, há tantos que insistem com o compromisso político em prol da educação, à medida que nos engajarmos e intensificarmos as lutas, teremos possibilidades de reconfigurar o quadro da formação e do trabalho docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição - Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

AMORIN, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2016.

ALMERON, Andrews Alves. **Educação a distância e formação docente no Sudoeste do Paraná: o protagonismo do Curso de Pedagogia**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

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

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. Vol. 58. São Paulo: Editora, 2018. (Coleção Questões de nossa época)

APPLE, Michael W. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 60, 1987. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de M. As Reformas Educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão da educação brasileira: concepções e princípios. **REVES – Revista Relações Sociais**, 1 (4), 0623-0635 (2018). Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3196/2099>. Acesso em: 7 mar. 2022.

BATISTA, Erika. **Fordismo, taylorismo e toyotismo**: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. Disponível em: <file:///C:/Users/Tamara/Downloads/OK%20Fordismo,%20taylorismo%20e%20toyotismo%20apontamentos%20sobre%20suas%20rupturas%20e.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BERTONCELI, Mariane. **Trabalho docente na Educação Infantil**: entre a precarização e a valorização profissional. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de junho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 252 de 11 de abril de 1969**. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 7929, 6 de abril de 1939.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11429, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 10369, 29 de novembro de 1968.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. extra.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília.

CACISPAR. **Coordenadoria das Associações Comerciais e Empresariais do Sudoeste do Paraná**. Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: <https://www.cacispar.org.br/noticia/33492>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, Porto Alegre, nº 4, 1991.

FERREIRA, Liliana Soares. **“Pedagogia, está presente?” “ausente, professora!”**: os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A formação do pesquisador na educação e as tendências epistemológicas. In: GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó/SC: Argos, 2014. p. 87-105.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. [S.l.], 2019.

GATTI, Bernardete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. Curitiba: **Diálogo Educacional**, v. 6, nº 19, p. 25-35, set./dez, 2006.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico e dialético**. São Paulo: Global; 1983.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia. Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 517-534.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Oikos, 2. ed. 2020.

KLOCHINSKI, Juliane Cristina. **A formação integrada para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia**: desafios e perspectivas. 2020, 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

KREIN, José Dari. **Economia social e do trabalho**: as relações de trabalho na era do neoliberalismo no Brasil. São Paulo: LTR, 2013. (Debates contemporâneos, 8)

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora**: minhas memórias de professora iniciante. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da econômica política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MICHELETTI, Elisângela Lisboa. **O curso de pedagogia**: permanências e novas tensões. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, Francinete Alves. **Relatos dos egressos do curso de Pedagogia da UEMA/Campus Santa Inês: uma contribuição para a formação dos profissionais da educação.** 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. (org.). **Método histórico-social na psicologia.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-51.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, nº 89, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, nº 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3A1wNwj>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PARANÁ. **Estado do Paraná.** [s.d.]. Disponível em: <https://bit.ly/3FIqLod>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 2007, v. 12, nº 34, p. 152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2020.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda. BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação dos Projetos Institucionais. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, nº 1, p. 15-36, jan.-jun. 2013.

SEMESP. Sindicato da Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Risco de Apagão de Professores no Brasil.** 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TANGUY, Lucie. ROPÉ, Françoise. (org.) **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://issuu.com/fmcsv/docs/anuario-brasileiro-educacao-basica-2021?e=3034920/87279597>. Acesso em: 19 nov. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Wr8PnU>. Acesso em: 5 nov. 2022.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução nº 025 de 20 de março de 2003**. Institui o Projeto Político Pedagógico para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução nº 374 de 16 de julho de 2007**. Aprova Alteração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – campus de Francisco Beltrão. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Levantamento de teses e dissertações na BDTC/IBICT na primeira produção de dados

DESCRIÇÃO	RECORTE TEMPORAL	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
“Formação de Professores”	2012-2019	4731 1661 850	1911 797 392	6642 (todos os campos) 2458 (assunto) 1242 (título)
“Formação de Professores” + “Egressos”	2012-2019	204 6 7	105 2 3	309 (todos os campos) 8 (assunto) 10 (título)
“Formação de Professores” + “Egressos” + “Pedagogia”	2012-2019	134 1 1	76 1 0	210 (todos os campos) 2 (assunto) 1 (título)

Fonte: Organizado pela autora

Na plataforma da BDTD/IBICT, as expressões utilizadas foram colocadas na área de busca da seguinte maneira: primeiramente, o descritor “formação de professores” foi posto entre aspas, e depois da análise, a palavra “egressos” foi acrescentada ao lado, dentro de um outro conjunto de aspas. Assim também ocorreu com a palavra “pedagogia”.

Os números obtidos foram classificados em categorias. Uma primeira classificação foi entre as produções de mestrado e de doutorado: uma coluna para o número de dissertações e outra coluna para o número de teses. O total de produções também foi classificado de três formas distintas: os primeiros números apresentados são o resultado de uma busca mais geral, que considerou todos os campos, englobando qualquer produção que se relacionasse de alguma forma – sem especificar qual – com a pesquisa inicialmente proposta. Os outros resultados foram mais específicos, considerando o assunto e o título dos trabalhos.

APÊNDICE 2 – Levantamento de teses e dissertações na CAPES na primeira produção de dados

DESCRIÇÃO	RECORTE TEMPORAL	TOTAL
“Formação de Professores”	2012-2019	11387 (todos os campos) 6832 (dissertações) 2648 (teses)
“Formação de Professores + Egressos”	2012-2019	3 (todos os campos) 2 (dissertações) 1 (teses)
“Formação de Professores + Egressos + Pedagogia”	2012-2019	1 (todos os campos) 1 (dissertações) 0 (teses)

Fonte: Organizado pela autora

No levantamento realizado na plataforma da CAPES, foram mantidas as mesmas expressões e o mesmo recorte temporal, no entanto, nessa busca os descritores foram alocados de uma forma distinta, simplesmente pelo sistema organizacional da plataforma. Dessa vez, a expressão “formação de professores”, foi descrita entre aspas na área de busca da plataforma, e os descritores seguintes foram acrescentados dentro das mesmas aspas, separados apenas pelo símbolo ponto e vírgula (;).

Como demonstra o quadro, o número de pesquisas acadêmicas produzidas sobre a formação de professores de 2012 até 2019 é de 11.387 produções, o que confirma a grande quantidade de pesquisas sobre o assunto. Entretanto, quando acrescentado o descritor “egressos”, os números decaíram para apenas três produções. Ademais, até mesmo essas são pesquisas que discutem sobre questões relacionadas a formação, e como essa interfere na prática pedagógica.

APÊNDICE 3 – Levantamento de teses e dissertações na BDTC/IBICT na segunda produção de dados

DESCRIÇÃO	RECORTE TEMPORAL	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
“Atuação Profissional”	2012-2019	736 48 34	228 11 9	964(todos os campos) 59 (título) 43 (assunto)
“Atuação Profissional” + “Egressos”	2012-2019	73 7 3	23 2 1	96 (todos os campos) 9 (título) 4 (assunto)
“Atuação Profissional” + “Egressos” + “Pedagogia”	2012-2019	28 0 0	7 0 0	35 (todos os campos) 0 (assunto) 0 (título)

Fonte: Organizado pela autora

Nessa busca os descritores utilizados foram os seguintes: “atuação profissional”, “egressos” e “pedagogia”. O recorte temporal foi o mesmo utilizado na busca anterior, e da mesma forma o levantamento foi dividido em três momentos, sendo acrescentado um descritor por vez, cada um dentro de um conjunto de aspas.

Como pode-se perceber, são poucas as pesquisas que contemplam os três descritores. Especificamente no que diz respeito ao título ou ao assunto, nenhuma pesquisa foi encontrada. E dentre as 35 encontradas na opção todos os campos, a maioria delas não diz respeito aos egressos formados no curso de Pedagogia.

APÊNDICE 4 – Levantamento de teses e dissertações na CAPES na segunda produção de dados

DESCRIÇÃO	RECORTE TEMPORAL	TOTAL
“Atuação Profissional”	2012-2019	1618(todos os campos) 1030 (dissertações) 323 (teses)
“Atuação Profissional + Egressos”	2012-2019	0 (todos os campos) 0 (dissertações) 0 (teses)

Fonte: Organizado pela autora

Seguindo a mesma lógica da primeira coleta na plataforma, os descritores foram acrescentados dentro de um mesmo conjunto de aspas, sendo separados apenas pelo símbolo ponto e vírgula (;). Entretanto, nessa busca foram utilizados somente dois descritores, pois o número de pesquisas zerou quando acrescentado o segundo.

APÊNDICE 5 – Modelo de formulário respondido virtualmente pelos egressos do curso de Pedagogia da UNIOESTE, por meio do Google Forms

31/08/2021

A VOCÊ, EGRESSA (O) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE-FB.

A VOCÊ, EGRESSA (O) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE-FB:

Prezada (o) Egressa (o),

Convidamos você a participar da nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar os campos de atuação dos egressos do curso de Pedagogia da UNIOESTE-FB frente aos desafios do mundo do trabalho. Essa pesquisa vem sendo desenvolvida pela mestranda Tamara Vanessa Zulcowski, sob orientação da Prof.a Dra. Ângela Maria Silveira Portelinha, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

A sua colaboração no preenchimento deste formulário é fundamental para que possamos fazer um levantamento e identificar o percentual de egressos que atuam na área da Educação e dos que não atuam, como também os motivos que os levam a estarem ou não envolvidos com o trabalho docente.

*Obrigatório

Nós pesquisadoras garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação de resultados. As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar desse estudo. Caso você precise informar algum fato ou algo decorrente da sua participação na pesquisa, você poderá entrar em contato via Internet pelo e-mail: tamarazulkowski1@gmail.com ou pelo telefone (46) 999006952.

1. Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos referentes ao formulário a seguir: *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

DADOS PESSOAIS:

2. QUAL O SEU GÊNERO? *

Marcar apenas uma oval.

- MULHER
- HOMEM
- OUTRO
- PREFIRO NÃO DIZER

3. IDADE:

FORMAÇÃO:

4. CURSOU O ENSINO MÉDIO: *

Marque todas que se aplicam.

- FORMAÇÃO GERAL
- FORMAÇÃO PARA DOCENTES
- PROFISSIONALIZANTE

5. ANO DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIOESTE: *

6. ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIOESTE: *

7. VOCÊ POSSUI OUTRA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO *Pular para a pergunta 10*

FORMAÇÃO SECUNDÁRIA:

8. SUA FORMAÇÃO ALÉM DA PEDAGOGIA FOI EM QUAL CURSO? *

9. ESSA FORMAÇÃO FOI EM UMA INSTITUIÇÃO: *

Marcar apenas uma oval.

PÚBLICA

PRIVADA

PÓS-GRADUAÇÃO:

10. VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU AO NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

CURSANDO

11. VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU AO NÍVEL DE MESTRADO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO
 CURSANDO

12. VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU AO NÍVEL DE DOUTORADO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO
 CURSANDO

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

13. MUNICÍPIO QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE: *

14. TRABALHA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Pular para a pergunta 15*
 NÃO *Pular para a pergunta 28*

Pular para a pergunta 15

TRABALHO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO:

15. QUAL O CAMPO DE ATUAÇÃO? *

Marque todas que se aplicam.

- PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
- PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
- PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
- PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
- PROFESSOR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES - NÍVEL MÉDIO
- PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR
- GESTOR OU COORDENADOR PEDAGÓGICO
- OUTRO

16. SE ASSINALOU A OPÇÃO OUTRO, ESPECIFIQUE QUAL É O CAMPO DE ATUAÇÃO:

17. O CONTRATO DE TRABALHO É: *

Marque todas que se aplicam.

- CONCURSO
- ESTÁGIO
- CLT
- PSS
- OUTRO

18. SE ASSINALOU A OPÇÃO OUTRO, ESPECIFIQUE COMO É O SEU CONTRATO DE TRABALHO:

19. A INSTITUIÇÃO NA QUAL TRABALHA É? *

Marque todas que se aplicam.

- PÚBLICA
- PRIVADA

20. TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: *

Marcar apenas uma oval.

MENOS DE 1 ANO

DE 1 A 2 ANOS

DE 2 A 5 ANOS

DE 5 A 10 ANOS

MAIS DE 10 ANOS

21. CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL (HORAS):

22. RENDA MENSAL (R\$):

23. POSSUI OUTRA FONTE DE RENDA? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

24. SE SIM, ESPECIFIQUE QUAL É A SUA FONTE DE RENDA SECUNDÁRIA:

25. VOCÊ ESTÁ SATISFEITA (O) COM A ATIVIDADE PROFISSIONAL QUE DESEMPENHA? *

Marcar apenas uma oval.

- MUITO SATISFEITA (0)
- SATISFEITA (0)
- SATISFAÇÃO MÉDIA
- INSATISFEITA (0)

26. QUAL É, OU QUAIS SÃO OS MOTIVOS PARA ESSE NÍVEL DE SATISFAÇÃO? *

Marque todas que se aplicam.

- CONDIÇÕES SALARIAIS
- CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS DE TRABALHO
- CONDIÇÕES REFERENTES AS FUNÇÕES E AS RELAÇÕES DE TRABALHO
- QUESTÕES REFERENTES AOS SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO
- RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL
- OUTRO (S)

27. SE ASSINALOU A OPÇÃO OUTRO (S), ESPECIFIQUE:

Pular para a pergunta 33

NÃO TRABALHO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO:

28. VOCÊ JÁ TRABALHOU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

29. SE SIM, POR QUANTO TEMPO ATUOU?

Marcar apenas uma oval.

- MENOS DE 1 ANO
- DE 1 A 2 ANOS
- DE 2 A 5 ANOS
- DE 5 A 10 ANOS
- MAIS DE 10 ANOS

30. POR QUE NÃO TRABALHA NA SUA ÁREA DE FORMAÇÃO? *

Marque todas que se aplicam.

- CONDIÇÕES SALARIAIS
- FALTA DE VAGAS/CHAMADAS EM CONCURSOS PÚBLICOS OU PSS
- FALTA DE CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS DE TRABALHO
- FALTA DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL
- FALTA DE SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL
- FALTA DE IDENTIFICAÇÃO COM A ÁREA DE FORMAÇÃO
- INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
- OUTRO

31. SE ASSINALOU A OPÇÃO OUTRO, ESPECIFIQUE:

32. EM QUE TRABALHA ATUALMENTE? *

AGRADECEMOS IMENSAMENTE PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!

33. DEIXE SEU E-MAIL REGISTRADO ABAIXO:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO 1 – Ofício de solicitação da listagem com os nomes e contatos dos egressos do curso de Pedagogia da UNIOESTE, formados de 2011 a 2019



PARA:

Secretaria acadêmica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

ASSUNTO:

Solicitação de contato dos alunos egressos do curso de Pedagogia.

SENHORA COORDENADORA ACADÊMICA,
Loiva Marli Flach

Vimos, por meio deste, solicitar a listagem com os nomes, e-mails e números de telefone dos alunos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, que tenham concluído o curso entre os anos de 2011 a 2019.

Esses dados são essenciais para o andamento da pesquisa de Mestrado que eu, na condição de mestranda, e a professora Dra. Ângela Maria Silveira Portelinha, na condição de orientadora desenvolvemos, considerando a problemática que nos propomos a investigar. Utilizaremos essas informações para localizar virtualmente esses egressos e, por esse meio, fazer uma coleta de dados via questionário Google Forms.

O recorte temporal dos anos de 2011 a 2019 se justifica pelo fato da investigação discutir sobre campos de atuação dos formados sob a Resolução de 2008, a partir da qual o formado em Pedagogia é habilitado para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Pedagógica.

Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do telefone (46) 999006942 ou pelo endereço eletrônico: tamarazulkowski1@gmail.com

Atenciosamente,

Mestranda
Tamara Vanessa Zulcowski

Profª Orientadora
Dra. Ângela Maria Silveira Portelinha