

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS(AS) EGRESSOS(AS) DAS LICENCIATURAS DA UFPR LITORAL

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UFPR LITORAL GRADUATES

Letícia Lopes¹
Emerson Joucoski²
Adriana Lucinda de Oliveira³
Elsi do Rocio Cardoso Alano⁴
Estephany Cristina da Silva⁵

Resumo

A política de expansão das universidades públicas brasileiras, da década de 2000, possibilitou a criação, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), de um campus com licenciaturas com projetos pedagógicos inovadores. Apresentam-se essas licenciaturas e como seus(ua)s egressos(as) têm atuado em suas práticas docentes, bem como seus desenvolvimentos profissionais frente as demandas da educação atual. Foram usados dados de 128 respondentes, 23,7% do total de formados(as) dessas licenciaturas, coletados através de um questionário on-line aplicado aos concluintes até o ano de 2019. Descrevem-se os resultados sobre gênero, a pertença étnico-racial, a situação conjugal, a escolaridade dos pais dos licenciados, como aconteceu e de que tipo foi a continuidade dos estudos, formação pregressa, atividades extracurriculares desenvolvidas durante a licenciatura, auxílios que receberam durante sua licenciatura, a situação de desemprego para alguns, motivos da escolha da licenciatura e que tipos de práticas docentes são realizadas nas salas de aula. Os resultados indicam a incorporação das práticas advindas das formações iniciais e mostram a efetividade do currículo sobre as práticas docentes nas escolas. Essas licenciaturas têm formado profissionais que intencionam romper as rationalidades técnicas das escolas e inovar em práticas e relacionamentos com seus pares.

Palavras-chave: Licenciados; formação docente; desenvolvimento docente.

Artigo Original: Recebido em 19/01/2023 – Aprovado em 24/02/2023

¹ Estudante do curso de Gestão e Empreendedorismo da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (UFPR Litoral), Matinhos/PR, Brasil. *e-mail:* lopesle31@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9122-3730> (*autor correspondente*)

² Docente na UFPR Litoral, curso de Licenciatura em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais no Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais, polo UFPR (PROCIAMB); Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável (PPGDTs) e Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), Matinhos/PR, Brasil. *e-mail:* joucoski@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7339-9476>

³ Docente na UFPR Litoral, curso de graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Matinhos/PR, Brasil. *e-mail:* adrilucinda@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-4665>

⁴ Docente na UFPR Litoral, curso de Gestão e Empreendedorismo, Matinhos/PR, Brasil. *e-mail:* elsi.rocio@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3730-9330>

⁵ Licenciada em Ciências, Matinhos/PR, Brasil. *e-mail:* estephanychsd@gmail.com

* Apoio financeiro: Estudantes Bolsistas pelo Programa de Iniciação Científica. – CNPq.

Abstract

The expansion policy of Brazilian public universities, in the 2000s, enabled the creation, at the Federal University of Paraná (UFPR), of a campus with degrees with innovative pedagogical projects. These degrees are presented and how their graduates have acted in their teaching practices, as well as their professional development in the face of the demands of current education. Data from 128 respondents, 23.7% of all graduates from these degrees, collected through an online questionnaire applied to graduates up to 2019 were used. racial, marital status, schooling of the graduates' parents, how it happened and what kind of continuity of studies, previous training, extracurricular activities developed during the degree, aid they received during their degree, the unemployment situation for some, reasons the choice of degree and what types of teaching practices are carried out in the classrooms. The results indicate the incorporation of practices arising from initial training and show the effectiveness of the curriculum on teaching practices in schools. These degrees have trained professionals who intend to break the technical rationalities of schools and innovate in practices and relationships with their peers.

Keywords: graduates, teacher development, teacher training.

1 Introdução

A Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR Litoral), desde a sua implementação em 2005, tem sido tema de diversas pesquisas, principalmente pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) diferenciado e das suas decorrentes inovações emancipatórias nos seus cursos (ALENCASTRO, 2009; BRIZOLLA; SILVA; FAGUNDES, 2010; CARVALHO, 2010; COUTO, 2011; FAGUNDES, 2009; FRANCO, 2008; HAMERMÜLLER, 2011; HAMERMÜLLER; CUNHA; ALANO, 2007; HOELLER, 2006; PEREIRA, 2012; WANZINACK, 2011), mas existem poucos estudos sobre os cursos de licenciatura da UFPR Litoral e seus processos históricos de concepção e implementação (DOMICIANO, 2019; MATUCHESKI, 2016; PICON, 2017; SILVA; BRIZOLLA; SILVA, 2013), tampouco sobre os(as) egressos(as) desses cursos (CANZIANI, 2015; PICON, 2017). Apresenta-se o estudo daquelas que possuíam egressos(as) até o ano de 2019.

A instituição, que foi caracterizada em sua primeira década de existência por suas atividades extensionistas, procura consolidar, dentre outras ações, um campus com tendências inovadoras na formação inicial dos professores, desenvolvendo licenciaturas com propostas pedagógicas que intencionam formar sujeitos que deem conta dos desafios contemporâneos para atuar no Ensino Básico. Além disso, com a sua Proposta Política Pedagógica inovadora e com os seus tempos curriculares diferenciados pretende unir políticas culturais e sociais. que frequentemente estão afastadas nas políticas governamentais das universidades, pois este

distanciamento faz com que a voz das culturas e manifestações locais fiquem no esquecimento, o que acarreta na pouca interação com as comunidades onde a instituição se faz presente.

O PPP da UFPR Litoral preconiza a integração entre ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar, que se traduz nas licenciaturas em currículos que rompem com a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. A oferta das licenciaturas na instituição se deu a partir de 2008, sob o pressuposto de que elas fossem mais um dos elementos da Universidade que promoveriam mudanças na região litorânea do Estado do Paraná. O PPP descreve que uma das formas de auxiliar na Educação Básica é através da criação dos cursos de licenciatura.

A criação das licenciaturas tinha um alto interesse governamental, porque havia um grande déficit de professores na região. Acrescentava-se a isso as dificuldades de implantação desses tipos de cursos pelo ensino superior de capital privado, visto que alguns tinham custos operacionais elevados, como laboratórios ou salas temáticas, não se tornando uma mercadoria valiosa a ser explorada pelos empresários do mercado da educação. Essas ideias foram explicitadas nas reuniões da instituição, quando do anúncio das licenciaturas, e visavam promover o rompimento com a “racionalidade técnica e idealista”. Procurava-se estimular a liberdade para a inovação nos cursos que seriam criados: seus currículos não deveriam promover prescrições e fragmentações entre os saberes, deveriam evitar horários rígidos e rotinas controladas, mas ainda assim deveriam se utilizar dos processos de avaliações coletivas.

A instituição não possui a estrutura departamental, isto é, não existe um Departamento de Educação que providencia aos docentes necessários à formação dos licenciandos. Isso facilita a construção de currículos diferenciados e o descarte de cursos do tipo “3+1”ⁱ, mas traz dificuldades operacionais à direção e aos docentes pela demanda da área educacional e pelo excesso de carga didática atribuída aos docentes da área da Educação, os quais precisam atender diversos cursos. A instituição também não possui bacharelados “concorrentes” às licenciaturas, o que contribui para que não existam tensões tão comuns quando da existência da “rivalidade” com os conhecimentos específicos dos bacharelados, mas isso também pode fragilizar a formação específica das áreas e impactar no momento de atuação profissional. O mérito na proposta dos cursos é potencializarem a formação de profissionais com identidades próprias, evitando-se a formação/identidade disciplinar comum nas licenciaturas do país (AYRES, 2005; FRANCO, 2014).

As licenciaturas da instituição condizem com as políticas das Diretrizes Curriculares para a formação de professores do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) que confere aos cursos de licenciatura a sua terminalidade e integralidade quando comparado aos cursos de bacharelado. Como assinala Ayres (2005), independente das discordâncias quanto aos reais interesses dessas diretrizes que não estão necessariamente vinculadas aos interesses acadêmicos ou da categoria docente, mas antes são fruto de uma lógica internacional dos grupos político-econômico hegemônicos internacionais, o grupo de docentes dos cursos dessa instituição a têm (re)interpretado com base na cultura da instituição, à luz da teoria de Paulo Freire e da complexidade da pós-modernidade, para a formação docente para a Educação Básica. A autora destaca que a nova lógica das reformas que deram origem a essas diretrizes secundariza o conhecimento teórico e a sua mediação pedagógica, relevando mais o conhecimento sobre a prática “em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (DIAS; LOPES, 2003 apud AYRES, 2005, p. 173).

Tardif (2000) sugere que uma epistemologia das práticas profissionais dos professores pode revelar: quais são os saberes efetivamente utilizados pelos docentes em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos; em que e como esse saberes profissionais se diferenciam dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da academia e, quais são os saberes realmente incorporados pelos(as) egressos(as) nas suas licenciaturas; que relações podem existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores dos diferentes níveis de ensino (básico e superior) que contribuem para a profissionalização do ensino e para a formação docente.

Os dados aqui apresentados permitem analisar a influência dos currículos e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dessas licenciaturas nas ações práticas de docência dos(as) seus(uas) egressos(as). As análises das práticas efetivas dos(as) egressos(as) dessas licenciaturas fornecem indícios sobre as marcas que elas deixaram nos docentes e nos licenciados ao terminarem o curso. Para Perrenoud (2008), Day (2001) e Tardif (2002) essas práticas são competências adquiridas durante a formação e consistem em como trabalhar em equipe para elaborar um projeto, dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e administrar crises ou conflitos interpessoais. Acredita-se que algumas dessas especificidades podem ser encontradas nas respostas dos licenciandos e poderiam denotar hábitos adquiridos ou posturas construídas durante a sua trajetória escolar.

Para Formosinho et al. (2009, p.226) o desenvolvimento profissional é

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se o contexto profissional.

Assim, a formação continuada tem se caracterizado como a solução para o desenvolvimento profissional docente, sendo estes responsáveis pelo investimento em sua própria formação. Uma das características dessa formação é sua permanente necessidade de acontecer ao longo de toda a vida do docente, promovendo a construção e ampliação do conhecimento aliadas as necessidades pessoais (MENEZES; LOBATO; SILVA, 2021).

Nesse trabalho apresentam-se também informações da atual colocação profissional destes ex-alunos, apontando suas ocupações, o desenvolvimento profissional pós-término da graduação, suas avaliações e opiniões com relação à formação acadêmica que receberam.

As licenciaturas criadas, com duração de quatro anos, são as seguintes: em 2008 Ciências (LC) e Artes (LA), no ano de 2009 Linguagem e Comunicação (LinCom), em 2014 Educação do Campo (Lecampo), e Educação Física (LEF) e em 2016 Geografia (Ligeo). Todos os cursos da instituição possuem três espaços de aprendizagem: Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) com 60% da carga horária (CH), as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e os Projetos de Aprendizagem (PA), ambos com 20% da carga horária semanal. Nas licenciaturas há também o Estágio Obrigatório. Assim, o presente artigo apresenta os dados coletados das licenciaturas que possuíam egressos(as) até o ano 2019 (LC, LA, LinCom, Lecampo e LEF).

O FTP é semelhante ao tempo dados às disciplinas que existem nos cursos de graduação. Contudo, aqui se tenta priorizar que os sujeitos envolvidos, desde o início de sua experiência formadora, assumam-se como sujeitos produtores do saber. O PA é o momento do protagonismo estudantil onde os envolvidos se deparam com ou trazem uma realidade aos mediadores, os docentes da Universidade, espaço que possibilita aos estudantes o desenvolvimento de situações de aprendizagem sobre essa realidade; geralmente buscam evidenciar e investigar problemáticas advindas dessa realidade, o que se aproxima um a uma pesquisa empírica. As ICH vão ao encontro das ideias do Congresso Internacional de Locarno (CIRET, 1997) e do livro “A cabeça bem-feita” de Morin (2010), ambos defendem uma proposta transdisciplinar para as Universidades no mundo. As ICH preconizam promover

profundas autonomias individuais e coletivas pela interação vertical para estudantes em fases diferentes dos cursos e, horizontal para estudantes de cursos diferentes, em um mesmo espaço, sob o pressuposto da inclusão da cultural local e formação humana dentro do currículo. Dessa forma se agrupa à educação superior atividades e manifestações artísticas e culturais locais e globais; promovendo a aproximação entre a política educacional e a política cultural da instituição, que normalmente não estão acopladas nas propostas inovadoras e de expansão das IFES no Brasil.

O curso de LA tem como objetivo formar educadores capazes de abordar e relacionar as práticas da arte e da educação como processos e campos de criação e produção de conhecimento. Composto por uma organização curricular estruturada por módulos capazes de relacionar teoria e prática, de forma a expandir a compreensão e a atuação do educador em artes. A LC propõe ações educacionais que articulam e que possam fomentar uma experiência curricular no Ensino de Ciências sob o paradigma emancipatório. A LinCom centra-se em uma perspectiva que integra os conhecimentos específicos da área de linguagem com os conhecimentos da área da educação, com o objetivo de formar um sujeito ciente de sua ação educativa na sociedade. A Lecampo oferta uma formação na qual pressupõe que o(a) egresso(a) possa atuar na área do conhecimento das Ciências da Natureza, na gestão de processos educativos e na organização de processos comunitários. Sua organização curricular prevê etapas em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, buscando garantir a articulação entre realidade dos sujeitos e a educação. A LEF propõe interlocução com práticas pedagógicas e profissionais em ambientes educacionais que priorizem a Educação Física, o Esporte e o Lazer em interface com as áreas relacionadas ao Meio Ambiente. O currículo é constituído por saberes multidisciplinares, contempla as práticas corporais, os conhecimentos pedagógicos, socioantropológicos, biológicos e científicos tecnológicos.

O interesse pelas licenciaturas da instituição reside não só nas suas singularidades, mas também na possibilidade de investigar, sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos, a influência dos currículos e dos PPCs dessas licenciaturas nas ações práticas de docência dos(as) seus(uas) egressos(as). Sendo o foco dessa pesquisa os egressos da modalidade licenciatura, o foco centrar é buscar por informações acerca da atual inserção profissional destes(as) ex-alunos(as), bem como apontar suas ocupações e o desenvolvimento profissional pós-término da graduação.

2 Metodologia

Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário on-line, utilizando o software livre LimeSurvey. Foram elaboradas 118 questões abertas, fechadas e de múltipla escolha que abordam dados pessoais, a trajetória estudantil pregressa dos estudantes, seu acesso à Universidade, seu percurso laboral antes, durante e após a diplomação, bem como as possibilidades acessadas de formação continuada em nível de pós-graduação ou outra graduação. Os contatos foram realizados via redes sociais, e-mails ou ligações telefônicas.

As respostas passaram por um rigoroso processo de decupagem, na perspectiva de identificar as incongruências e, nesses casos, foi realizada a retomada de contato com os(as) respondentes com vistas sanar tais incongruências. Considerando que os cursos em análise tiveram seu início em momentos diferenciados, até 2019 têm-se o total de 541 diplomados(as). Nossa amostra é composta por 128 (23,7%) egressos(as) licenciados que responderam ao questionário.

3 Resultados e discussão

Após a aplicação do questionário foram obtidas 128 respostas (23,6 % do total), sendo que 49 respondentes são da LC (38,3% de 119 egressos(as) do curso), 26 da LA (20,3% de 143 egressos(as) do curso), 12 da LinCom (9,4% de 76 egressos(as) do curso), 13 da LEF (10,2% de 69 egressos(as) do curso) e 28 da Lecampo (21,9% de 134 egressos(as) do curso). Na pertença étnico-racial (Tabela 1) há 93 (72,7%) respondentes da cor branca, seguida da parda 26 (20,3%), oito da cor preta (6,3%), enquanto um é da cor amarela (0,8%). Percebe-se a restrita presença de pretos e amarelos dentro da universidade nestes cursos, que representam nove egressos(as) (7,0 %).

TABELA 1 - PERTENÇA ÉTNICO-RACIAL

| | Feminino (%) | Masculino (%) |
|----------------|---------------------|---------------------|
| Amarela | 1 (1,2) | 0 (0) |
| Brancas | 64 (75,3) | 29 (67,4) |
| Parda | 15 (17,6) | 11 (25,6) |
| Preta | 5 (5,9) | 3 (7,0) |
| Totalis | 85 (100) | 43 (100) |

FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

Há predominância feminina na profissão de docente, em acordo com o Censo Escolar de 2020, onde 79,4% dos docentes do Brasil são mulheres (LDE, 2022).

Sobre a escolaridade dos pais dos licenciados, os pais possuem em sua maioria Ensino Fundamental Incompleto (36,7%), seguidos pelos que possuem o Ensino Médio Completo (21,1%), com minoria de pós-graduados (1,6%). Quanto às mães, 35,9% possuem o Ensino Fundamental Incompleto e 25% o Ensino Médio Completo, há 5% que possuem Ensino Médio Incompleto e 5% sem escolaridade. Com esses resultados, onde os discentes são oriundos de lares com pais que não completaram o Ensino Fundamental, Gatti (2010) afirma que este progresso “denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação” (p. 1364). A escolaridade dos pais ligada ao fato que 67 (52,3%) dos(as) respondentes foram os primeiros em suas famílias a estudar no ensino superior reflete como a escolaridade dos pais pode ser tomada como uma referência à bagagem cultural anterior. Dessa forma, para um País com escolarização tardia como o Brasil, tem-se pouco mais que um terço dos(as) egressos(as) que ascenderam para níveis mais altos de formação que seus pais e, que foram os primeiros a cursarem o ensino superior. Essa mobilidade educacional intergeracional ascendente nas famílias, em que os filhos apresentam maior nível de escolaridade que seus pais e, na maioria das vezes, ocupações mais bem remuneradas e maior renda que seus pais vêm acontecendo de forma mais intensa nos últimos anos. Em particular estudos da área (FERREIRA; VELOSO, 2003; LONGO; VIEIRA, 2017; MAHLMEISTER *et al.*, 2019; BANCO MUNDIAL, 2017) apontam que o maior nível de escolaridade para uma pessoa é um fator importante para que ela consiga melhor emprego e *status social*.

[...] o ingresso no Ensino Superior e sua conclusão se consolidaram, nas últimas décadas, como um dos principais meios através dos quais os estratos mais elevados da sociedade brasileira garantem o acesso, seu e de seus filhos, às posições sociais mais valorizadas e bem remuneradas. Assim, conseguir ou não ter acesso ao Ensino Superior é, no Brasil, um elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades. (FRAGA, 2021, p. 15).

Os resultados mostram que a maioria dos(as) egressos(as) respondentes têm pai aposentado, empregado de empresa ou em trabalho informal (47,7%) e a mãe (49,2%) na qualidade de aposentada, funcionária pública ou trabalhadora no lar. A licenciatura foi a primeira opção para 76 (59,4%) respondentes. A idade média dos(as) ingressantes foi de $23,5 \pm 1,4$ anos e, na data formatura a idade média era de $35,4 \pm 8,9$ anos, com idades entre 24 anos a 66 anos, portanto, abaixo da média nacional de 41 anos (HIRATA; OLIVEIRA; MEREB, 2019). A mediana da idade é 32 anos, o que mostra que a procura pelas licenciaturas

tem sido por pessoas que tem uma maior maturidade, podendo retratar a procura de pessoas com mais idade que têm mais dificuldades em tentarem ingressar em cursos com altas taxas de concorrência. Além disso, estudos têm revelado que “a profissão docente não é considerada uma opção atraente pelos(as) estudantes do Ensino Médio. Segundo a sondagem, só 2% desejam cursar Pedagogia ou Licenciaturas” (RATIER; SALLA, 2016, p. 4), ou seja, os jovens têm demonstrado cada vez menos interesse em se tornarem professores.

Dos(as) 128 respondentes, 66,4% declaram ser do sexo feminino e 33,6% do sexo masculino, ademais em todas as licenciaturas analisadas sempre o percentual de mulheres esteve acima do de homens, sendo de quatro vezes na licenciatura em Artes, quase duas vezes na licenciatura em Ciências, cerca de 1,5 vezes na licenciatura em Educação do Campo, 1,6 na licenciatura em Educação Física e duas vezes na licenciatura em Linguagem e Comunicação. Essa feminilização da docência corrobora as pesquisas sobre a feminização da docência apontada por Gatti (2010) que historiciza o recrutamento das mulheres no final do século XIX e a “naturalização da escolha feminina pela educação” (2010, p. 1363).

Dos(as) 67 respondentes (52,3%) que continuaram os estudos, 47 fizeram especialização, 20 mestrados, dois doutorados e 11 outra graduação. Nas especializações a área escolhida foi Educação, no mestrado e na outra graduação os(as) egressos(as) optaram, na maior parte, por seguir suas formações originais da licenciatura pois escolheram em sua maioria Pedagogia.

No que confere a formação na educação pregressa dos(as) respondentes (Tabela 2), observa-se que a maior parte provém da escola pública, cerca de 74,2% completaram integralmente os estudos do ensino fundamental e médio nesta condição e 22,7% concluíram a maior parte de seu estudo em escola pública, o que coaduna com a teoria de Gatti (2010). A presença de egressos(as) da rede privada de ensino entre os(as) respondentes é baixa considerando que apenas 0,8% concluíram seus estudos integralmente nesta situação. Há que se considerar que os sete municípios da região do litoral do Paraná possuem 81,5% de escolas públicas, do tipo federal, estadual ou municipal, e apenas 18,5% de instituições privadas (LDE, 2022, dados do Censo Escolar/INEP 2020). A maioria dos(as) egressos(as) reflete o alto percentual de instituições públicas e respectivo percentual dos que passaram por instituições de ensino públicas e que buscaram dar continuidade de seus estudos em uma instituição pública.

TABELA 2 - LOCAL DE ESTUDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

| Estudos em | Egressos/as (%) | |
|------------------------------------|------------------------|--------------|
| Integralmente em escola particular | 1 | (0,8) |
| Integralmente em escola pública | 95 | (74,2) |
| Maior parte em escola particular | 3 | (2,3) |
| Maior parte em escola pública | 29 | (22,7) |
| Total | 128 | (100) |

FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

Há 65 respondentes (50,8%) que desenvolveram alguma atividade extracurricular durante o seu período de formação. As atividades mais populares para 34 egressos(as) são de cunho artístico e cultural, como dança, música, pintura, teatro, entre outros, seguidos por 25 egressos(as) com participação em movimento estudantil (centro-acadêmico, diretório estudantil ou outros). Nas atividades envolvendo participação político-partidária, tais como ser candidato a cargo eletivo, apoiar candidatos ou agremiação política, apoiar financeiramente um partido político, participar de encontros ou comícios públicos ou discutir assuntos políticos, percebe-se o restrito envolvimento destes sujeitos, com apenas oito egressos(as). Esses tipos de atividades extracurriculares contribuem para a formação mais completa do indivíduo e se desenvolvem em diferentes espaços sociais, com regras de convívio e definições muito próprias dos sujeitos envolvidos pois esses “[...] espaços permitem a convivência e a discussão de diferentes modos de vida, produzindo um movimento (auto)formativo que se dá a partir da atribuição de sentidos às experiências” (NÖRNBERG; OURIQUE, 2018, p. 9).

Durante a trajetória acadêmica, 52% afirmaram terem acessado algum auxílio de assistência estudantil, como o PROBEM, destes 19 acessaram o auxílio moradia, 59 auxílios permanência, 47 auxílios refeição e dois auxílios creche. Sabe-se que para a permanência dos(as) estudantes nos cursos é necessária a execução de políticas para que “o faça ficar” na universidade. A relação entre a permanência estudantil está diretamente envolvida com os projetos desenvolvidos por ele(ela) enquanto estudante, pois “[...] quanto mais o(a) estudante se envolve em atividades ligadas direta ou indiretamente a seu curso ou instituição, maior será sua propensão à permanência” (CASTRO; TEIXEIRA, 2014, p. 12).

No Quadro 1 constata-se que o PIBID e os Projetos de Extensão apresentaram maior incidência entre as participações dos(as) egressos(as), sendo que o(a) respondente poderia ter participado em mais de um projeto ao longo de sua trajetória acadêmica.

QUADRO 1 - Projetos desenvolvidos pelos(as) respondentes

| Projeto | Egressos(as) |
|---|--------------|
| Extensão | 48 |
| Licenciar | 23 |
| Pesquisa (Iniciação Científica ou similar) | 23 |
| PET (Programa de Educação Tutorial) | 5 |
| PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) | 55 |
| Monitoria PID ou PIM (Programa de Iniciação à Docência) | 11 |
| PVA (Programa de Voluntariado Acadêmico) | 5 |
| Outros | 6 |

* O respondente poderia ter participado em mais de um projeto ao longo da licenciatura.

FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

A Iniciação Científica contribui para que no exercício da docência o(a) egresso(a) desenvolva o pensamento crítico e reflexivo que favorece a autonomia, a ampliação dos fundamentos teóricos e práticos necessários à ação docente, a percepção que a docência é um espaço de produção de saberes e a valorização da pesquisa-ensino aliada à formação continuada para o desenvolvimento profissional (BARBOSA; CUNHA; ANTUNES-SOUZA, 2021). O PIBID possibilita mais tempo para a organização do trabalho docente do(a) estudante e do(a) professor(a) supervisor(a) da escola, pois sendo os(as) estudantes bolsistas garantem um maior comprometimento e um maior tempo de permanência na escola (BAROLLI; NASCIMENTO; MAIA, 2018). No PIBID tem-se a atuação na escola como elemento principal e se

[...] prevê que o professor [supervisor da escola] elabore, desenvolva e acompanhe as atividades dos licenciandos, atue como coformador, participe de seminários de iniciação à docência; estabeleça uma interlocução com docentes da universidade e compartilhe “boas práticas” com a direção da escola e com seus pares. (BAROLLI; NASCIMENTO; MAIA, 2018, p. 388).

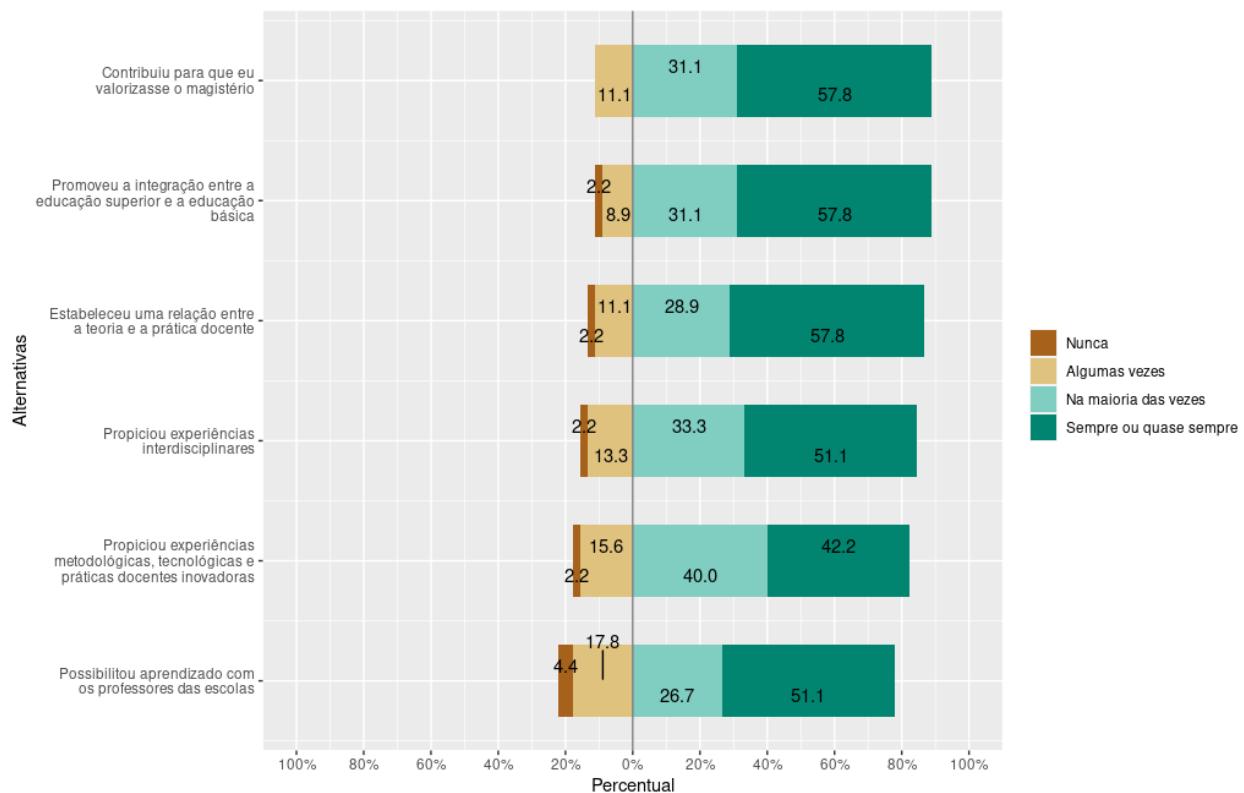
Por outro lado, no estágio curricular das licenciaturas, os licenciandos vêm com tarefas pré-definidas o que prejudica as intervenções construídas em conjunto ou ainda:

[...] os estágios [curriculares], por não comportarem uma intensa inserção no ambiente escolar e na sua dinâmica de funcionamento, permitiam apenas que os licenciandos tivessem acesso aos aspectos mais contraditórios da escola, transmitindo, desse modo, uma visão mítica da escola pública como sendo um ambiente hostil de trabalho. (BAROLLI; NASCIMENTO; MAIA, 2018, p. 17).

Atividades de extensão trazem aos(as) estudantes ofertas de práticas docentes diferenciadas que propiciam situações da educação não formal em atividades e conteúdos que geralmente não são trabalhadas nos currículos das escolas, tais como, clube da leitura, audiovisual, astronomia de observação, aquarismo, entre outras. Esses(as) mesmos(as) respondentes também foram questionados sobre como esses projetos contribuíram às suas formações e a relação entre os projetos e experiências ou aprendizados positivos em suas formações (Figura 1). Em outra questão também foi possível perceber que a valorização do magistério é maior para esses(as) respondentes quando comparado com àqueles que não

participaram de projetos.

FIGURA 1 - RELAÇÃO DO(S) PROJETO(S) QUE PARTICIPOU DURANTE O PERÍODO QUE ESTEVE NA UNIVERSIDADE



FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

Obteve-se 67 (52,3%) de egressos(as) que fizeram algum tipo de formação continuada em pós-graduação ou outra graduação, sendo que 47 (70,1%) com especialização, 20 (29,9%) com mestrado, dois (3,0%) com doutorado e 11 (16,4%) outra graduação. Quando esses(as) egressos(as) foram filtrados para somente os que estavam lecionando obteve-se 34, sendo que 27 (79,4%) buscaram a especialização, nove (26,5%) o mestrado e cinco (14,7%) que cursaram outra graduação. É consenso entre vários autores (ALBERTO; PLÁCIDO; PLÁCIDO, 2021; PERRENOUD, 2002) de que a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional pois promove mudanças nas práticas docentes.

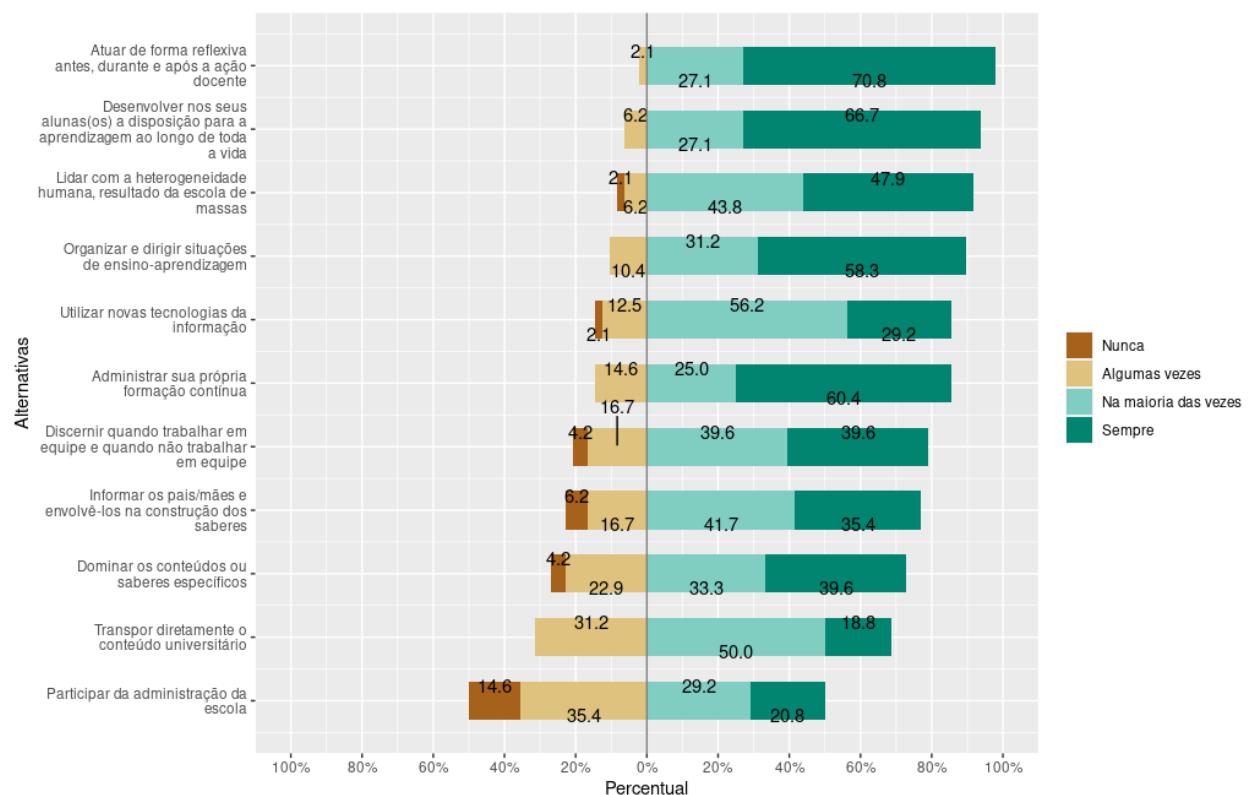
As universidades desempenham um importante papel na organização para a formação continuada, dado ao fato de que apresentam referenciais atualizados sobre a educação e sobre as demandas atuais da sociedade. Quando os(as) 67 egressos(as) buscaram formações continuadas fizeram principalmente porque isso fazia parte de seus estudos posteriores a licenciatura (77,6%) ou sentiram a necessidade de aprofundarem seus conhecimentos para

melhor exercerem à docência (68,7%).

Isso contempla as perspectivas teóricas de Menezes, Lobato e Silva (2021, no que concerne a formação continuada pós-licenciatura, o que contribui para as práticas docentes, solidificando assim os saberes obtidos na formação inicial. Também propiciam o contato com novos procedimentos didáticos, o que evidencia que a construção da docência é um processo contínuo e inacabado, para o qual se deve buscar a qualificação profissional constantemente, processo importante na e para a sociedade atual.

As buscas pela formação continuada apresentada pelos(as) egressos(as) dos cursos sob estudo também são o resultado das práticas docentes que esses(as) egressos(as) vêm apresentando. A Figura 2 demonstra que as práticas docentes reflexivas e deposicionais que corroboram com a busca pela formação continuada são resultados de processos diferenciados vividos por eles(elas).

Figura 2 - Os saberes ou conhecimentos específicos apreendidos durante o seu curso possibilitaram na sua prática docente em sala de aula



FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

A concepção da teoria do professor reflexivo [elaborada por Schön] faz ruptura com a racionalidade técnica, ou seja, não permitindo o paradigma tradicional, arraigado nas práticas pedagógicas prevalecer no processo do ensinar e do aprender. Isso, quebra uma sequência de práticas mecanicistas, que vem sendo perpassadas há anos, sufocando o ensino significativo e dinâmico. (MENEZES; LOBATO; SILVA, 2021, p. 7).

Os resultados da Figura 2 apoiam as premissas que o PPP da instituição e os PPCs das licenciaturas contribuem com práticas inovadoras e processos de ensino-aprendizagem diferenciados, resultados de experiências vividas durante a formação inicial. A continuidade dos estudos vai também ao encontro da necessidade de o docente encontrar no prolongamento dos estudos meios de superar obstáculos epistemológicos que os repertórios técnicos não conseguem resolver, como promover a disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida (93,8%) ou a heterogeneidade das salas de aula (91,7%). Esses mesmos dados apresentam os cuidados que esses profissionais da docência têm com seus alunos, compromissados com certos valores e aspirações educativas e interessados também no envolvimento das famílias na construção dos saberes.

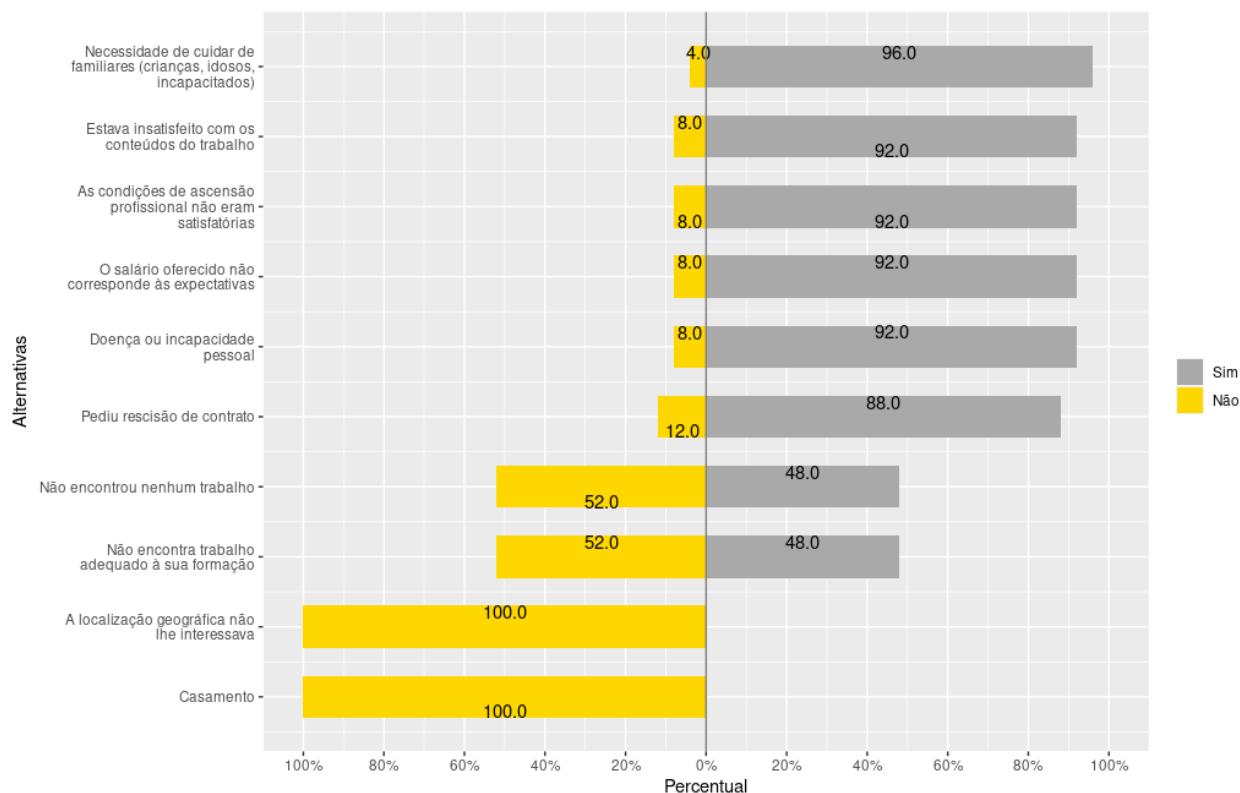
Os(As) 25 (19,5%) egressos(as) que não estavam trabalhando foram questionados sobre razões que contribuíram para a sua situação de desemprego. Dadas as alternativas expostas foi possível relacionar os fatores que interferem no curso da carreira: casamento, gravidez, doenças entre outras (Figura 3).

Percebe-se que os(as) egressos(as) sem emprego das licenciaturas estavam cuidando dos seus familiares (96,0%), estavam insatisfeitos com o seu trabalho (92,0%), as condições de ascensão profissional não eram satisfatórias (92,0%), tinham ou têm alguma doença ou incapacidade pessoal (92,0%), ou pediram rescisão do contrato (88,0%). Por outro lado, não ter encontrado trabalho (52,0%), o trabalho não ser adequado à sua formação (52,0%), a localização geográfica (100,0%) ou o casamento (100,0%) não são razões que contribuíram para o desemprego.

Segundo Santos e Ferreira (2016), vários são os fatores que interferem no curso da carreira, tais como casamento, gravidez e um mal-estar “que relata a situação desconfortável, intrigante e de muita preocupação vivida pelos professores que estão cada vez mais desmotivados ou com problemas de saúde, prejudicando, assim, todo um plano de trabalho ou carreira” (SANTOS; FERREIRA, 2016, p. 113). Dessa forma, os acontecimentos da vida de um professor também vão fazendo o caminho, ou mudando, sua carreira profissional. Nas licenciaturas sob análise, o não estar trabalhando tem dois aspectos: por um lado doenças ou

situações similares ocasionaram o afastamento do mundo do trabalho, por outro lado as condições do mundo do trabalho não são atraentes para que o licenciando continuasse no seu trabalho. Além disso, a maioria não traz problemas quanto a formação na relação com o desemprego.

FIGURA 3 - PRINCIPAIS RAZÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA ESSA SITUAÇÃO DE DESEMPREGO.
LEGENDA: SIM = RESPONDENTE ASSINALOU A ALTERNATIVA



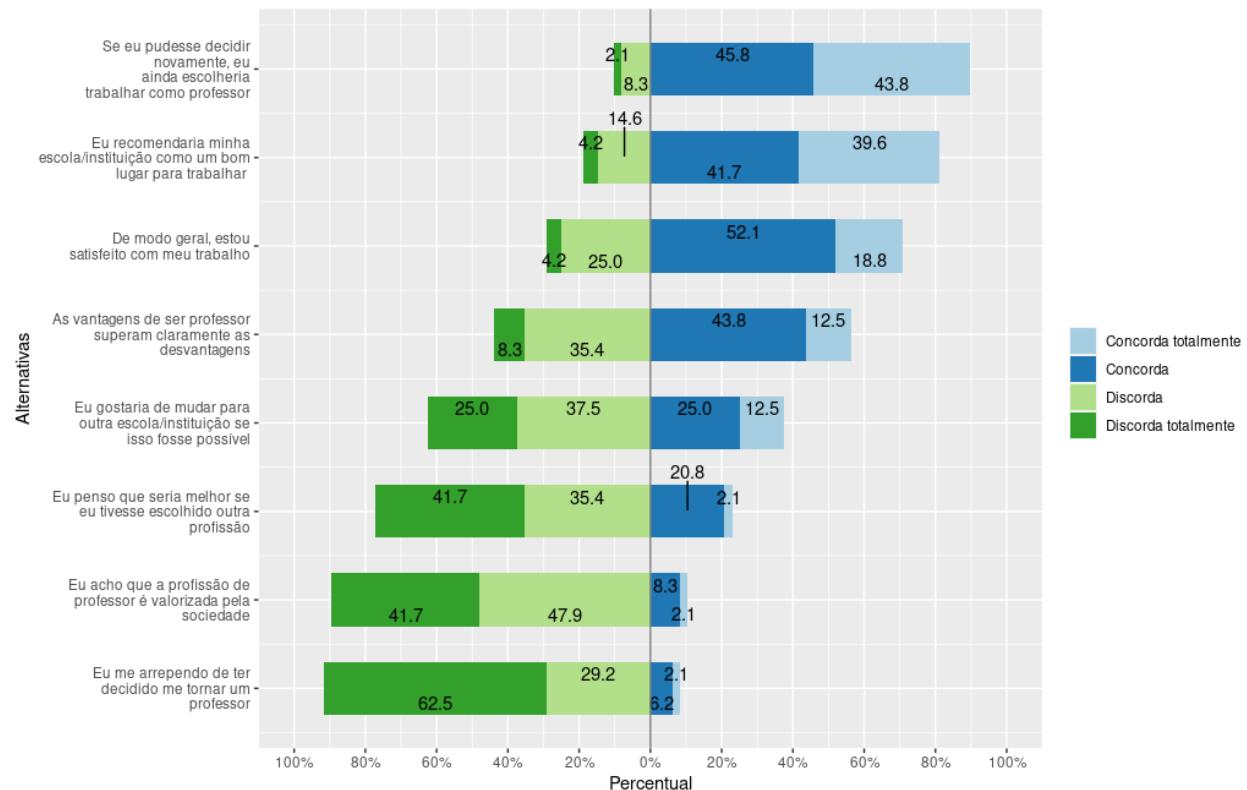
FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

A razão mais escolhida para ingressar na universidade foi a sua gratuidade (74,2%), seguido fazer parte dos seus projetos pessoais e profissionais (50%), sendo que o fácil acesso ao *campus* da universidade foi uma das suas escolhas (44,5%). Por certo a gratuidade de um ensino público e de qualidade são fatores importantes dentro do contexto regional e sazonal do litoral do Paraná, mas o fato de que metade tinha projetos pessoais e profissionais relacionados a licenciatura também corrobora com o desejo de se tornar professores(as) e contribuir com a sociedade. Nesse sentido foi questionado sobre o sentimento do(a) egresso(a) em relação ao seu trabalho e 89,6% pensam que tomaram a decisão certa em serem professores(as) (Figura 4).

Os(As) egressos(as) que estão lecionando concordam totalmente ou parcialmente com sentimentos positivos em relação a profissão, pois assinalaram com concordância total ou parcial para as perguntas “Se eu pudesse decidir novamente, eu ainda escolheria trabalhar como

professor" (89,6%), "Eu recomendaria minha escola/instituição como um bom lugar para trabalhar" (81,3%), "De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho" (70,9%) e "As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens" (56,3%), mas questões como mudar de escola ou instituição, melhor se tivesse escolhido outra profissão e arrependimento de ser professor têm forte discordância.

Figura 4 - Nível de concordância em relação a aderência com as práticas de docência dos(as) egressos(as) que estão lecionando



FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

Os(as) egressos(as) valorizam a profissão de professor(a), apesar das dificuldades salariais e das condições de trabalho, ainda mais na região litorânea do Estado do Paraná que vive do período da sazonalidade do verão em que há muitos empregos temporários, mas fora desse período há poucos empregos.

Portanto, a escolha da profissão docente também está associada a segurança de ingresso no mercado de trabalho pois há a certeza de que existirá demanda das escolas da região por professores(as), que os(as) proporcionará segurança econômica. Por outro lado, a docência é uma profissão de autoestima alta pois trabalha-se com crianças ou jovens que trazem felicidade aos(as) professores(as) que os veem progredir, mudar, aprender, evoluir, entre outras. Um ponto

importante, apesar desse sentimento positivo na profissão docente, é que a questão “Eu acho que a profissão de professor é valorizada pela sociedade” teve forte discordância (89,6%). Isso pode estar relacionado ao fato de que os salários dos(as) professores(as) no País são defasados em relação a outros profissionais. Os salários dos(as) professores(as) têm um impacto direto na atratividade da profissão docente e também no atrativo de novos profissionais à educação. A título de comparação, no relatório de 2021 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os docentes na Alemanha recebem cerca cinco vezes mais do que os(as) professores(as) brasileiros(as) (OECD, 2021).

Além disso, o amor das crianças também é, para muitos professores, algo decisivo em sua escolha profissional e na perseverança nessa profissão “impossível”. Trata-se, assim, de algo muito importante, que define, mesmo aos olhos do professor, sua relação com o trabalho. E por isso que tal relação se torna particularmente difícil, às vezes insuportável, quando as relações com os alunos vão mal e param de nutrir positivamente o professor (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 283).

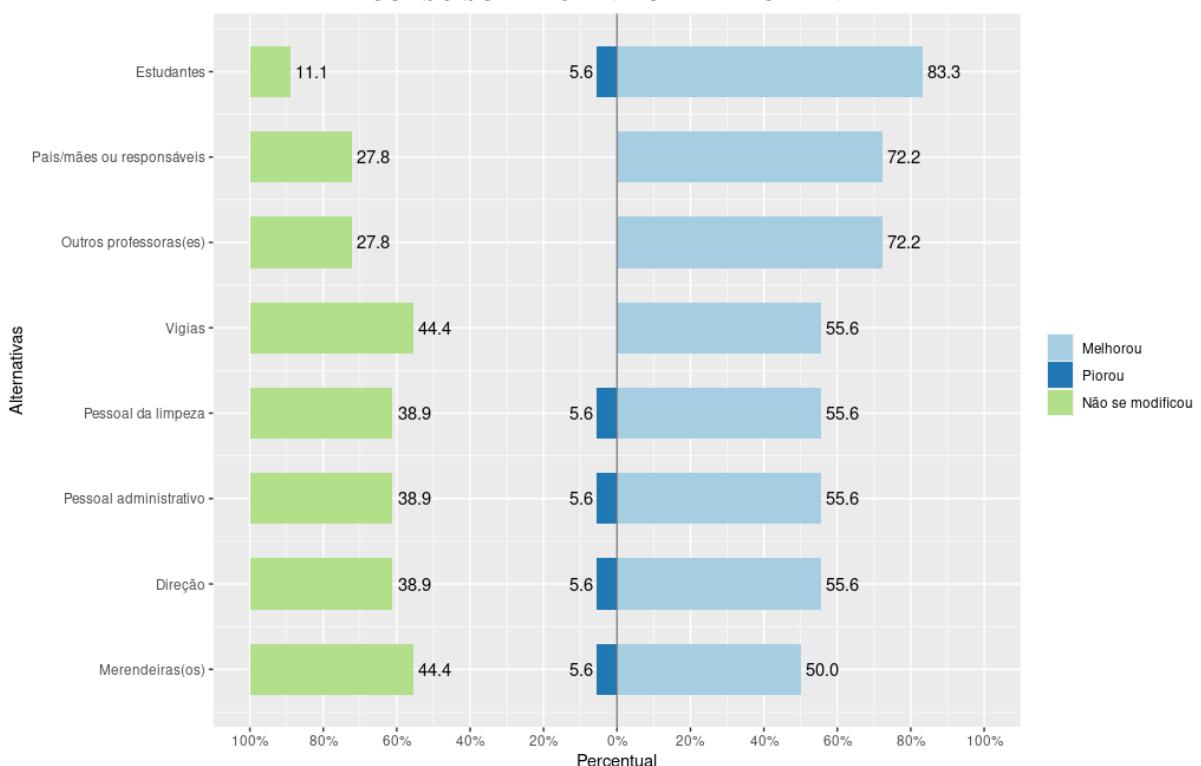
Dos(as) 128 egressos(as), 80 (62,5%) respondentes não estavam lecionando no momento em que responderam, 48 (37,5%) estavam lecionando, entre eles: 12,5% lecionava apenas em instituição particular, 79,2% apenas em instituição pública e 8,3% em instituição pública e particular. Dos(as) respondentes que estão lecionando (48 de 128), quando questionados se os estágios obrigatórios contribuíram de forma positiva para a sua docência, 83,3% afirmaram que “Sim e foram muito importantes”, 14,6% “Sim, mas pouco”, e 2,1% discordaram.

Dos que lecionavam, oito (16,7%) estão no primeiro ano da docência, sete (14,6%) têm entre um a dois anos, 15 (31,3%) estão entre três a cinco anos, 10 (20,8%) entre seis a dez anos, cinco (10,4%) entre 11 a 15 anos e três (6,2%) com 16 ou mais anos. Há 62,2% de professores(as) com até cinco anos de docência e que estão numa fase de entrada da carreira, estabilização ou de experimentação. Pelo tempo de experiência da maioria dos(as) egressos(as) de até cinco anos de docência muitos ainda estão numa fase de “entrada na carreira” e têm compatibilizado as aspirações individuais com a cultura de suas instituições. Esses que estão na “entrada da carreira” conseguem, aparentemente, lidar com a gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e curricular e com seus outros pares da escola.

Os primeiros anos de ensino têm sido descritos como um esforço em dois sentidos em que os professores tentam criar a sua própria realidade social, ao procurar que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, enquanto que, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos às poderosas forças socializadoras da escola. (DAY, 2001, p. 102).

Dos(as) 128 respondentes, 18 (14,1%) afirmaram já haviam lecionado antes da graduação na instituição e que as mudanças das relações entre seus pares, após a conclusão do curso (Figura 5), melhorou principalmente com os(as) estudantes(as) (83,3%), seguido dos(as) pais/mães ou responsáveis (72,2%), outros(as) professores(as) (72,2%), vigias (55,6%), pessoal da limpeza (55,6%), pessoal administrativo (55,6%), direção (55,6%) e com as(os) merendeiras(os) (50,0%). Entretanto, para apenas um (5,6%) a relação entre a direção, estudantes, merendeiras(os), pessoal administrativo e pessoal da limpeza piorou.

FIGURA 5 - COMO SE MODIFICOU A RELAÇÃO ENTRE SEUS PARES APÓS TER REALIZADO ESSE CURSO SUPERIOR NA UFPR LITORAL?



FONTE: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

Apesar dos 20 (41,7%) serem estatutários egressos(as) lecionando, os que possuem carteira assinada ou contrato temporários são expressivos (54,2%) e são admitidos em caráter temporário, ou seja, são professores(as) eventuais (Quadro 2).

QUADRO 2 - SITUAÇÃO TRABALHISTA

| Alternativas | Egressos/as (%) | Média de horas/semana e número de horas de trabalho (máximo e mínimo) |
|--|-----------------|---|
| Carteira de trabalho assinada (CLT) | 9 (18,8) | 24,2 h (8 h – 40 h) |
| Estatutário | 20 (41,7) | 32,8 h (7 h – 40 h) |
| Outros | 2 (4,2) | 32,5 h (20 h – 45 h) |
| Prestador de serviço por contrato temporário | 17 (35,4) | 30,5 h (4 h – 60 h) |
| Total | 48 (100) | |

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as) (2023).

Geralmente esses(as) professores(as)

[...] não têm vínculo empregatício e seus vencimentos referem-se, somente, às aulas efetivamente ministradas, além de receberem pela hora-aula ministrada um valor menor, quando comparada aos demais professores, ainda que possuam a mesma formação acadêmica. Trata-se, na verdade, de um professor ignorado pelas políticas públicas, já que não existe no estatuto do magistério, tampouco é considerado no plano de carreira. (NOVAES, 2010, p. 254).

Existe a preocupação que os saberes da experiência docente, isto é, saberes docentes vivenciados e por eles(elas) mesmo validados, adquiridos por esses(as) professores(as) eventuais possam levar a construções equivocadas do que é a docência e a própria profissão (NOVAES, 2010). Sabe-se que há uma grande precariedade vivenciada por esses(as) professores(as) e os desafios do cotidiano, tais como falta de estabilidade, insegurança, processos seletivos contínuos, horas-atividade destinadas a outras funções devido ao grande acúmulo de atividades. Ainda mais que não há por parte do contratante a preocupação em ofertar formações continuadas, cabendo muitas vezes ao próprio professor eventual buscar esse tipo de formação por conta própria.

As principais razões que levaram a ingressar no ensino superior, 51,6% assinalou que foi pela possibilidade de cursar algo que gosta, seguido de 49,2% com a possibilidade de contribuir para a sociedade e 40,6% indicou o mercado de trabalho e possibilidades salariais. Assim, os(as) egressos(as) escolheram seus cursos por opção consciente de afinidade e do papel importante à sociedade, resultado que está em acordo com a pesquisa de que 48,6% dos licenciados querem “ser professor” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 159) de maneira consciente.

Se tivessem que optar para voltar a universidade, 66,4% dos(as) respondentes respondeu que escolheria o mesmo curso e o mesmo estabelecimento de ensino, 25,8% escolheria outro curso, mas o mesmo estabelecimento de ensino, ou seja, uma escolhe de 92,2% para retornar à mesma instituição de ensino superior.

Para os que estão lecionando (Figura 6) mais da metade (56,3%) dos(as) egressos(as)

participam ativamente em discussões sobre o progresso da aprendizagem dos(as) estudantes, metade dos(as) respondentes (24) estabelecem trocas de materiais didáticos entre seus colegas, 43,8% trabalham em parceria com outros colegas para estabelecerem critérios comuns para a avaliação dos(as) estudantes.

Por outro lado, na participação em conferências (56,3%) os(as) egressos(as) participam de forma mais esporádica de uma a quatro vezes por ano, os que são mais ativos e participam de uma a três vezes por mês ou uma vez por semana chegam a 16 (33,3%), perfil similar aparece para as atividades colaborativas, as quais incidem de uma a três vezes por mês ou uma vez por semana, com um percentual de 31,3%, entretanto, as mais esporádicas têm um percentual de 47,9%. A prática de observação das aulas dos outros colegas com *feedbacks* não é uma prática comum.

Com a proposta curricular definida em três tempos curriculares (FPT, ICH e PA), os(as) egressos(as) passaram por experiências singulares em seus cursos percebendo docências compartilhadas e interações com estudantes de outros cursos. Além disso, suas experiências pregressas e suas atuações diferenciadas apareceram nos resultados evidenciando que algumas práticas docentes inovadoras começam a aparecer nas escolas em que atuam. Há na instituição algumas práticas que foram estabelecidas desde a sua origem em 2005. Uma delas é a docência compartilhada, nela os docentes formadores entram em sala com mais de um colega, geralmente de áreas diferentes. Essa prática é pensada no sentido de promover situações de aprendizagem ótimas e inovadoras e são ações de trabalho colaborativo, em docência em equipes ou grupos, que funcionam como instrumentos para que o grupo de docentes das licenciaturas consiga exercer a interdisciplinaridade.

A docência colaborativa surgiu para resolver problemas complexos que demandavam a integração e o diálogo para que os diversos saberes fossem conectados. Day (2001, cap. 4) apresentou estudos que demonstraram que a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos docentes e para a melhoria das escolas. O desenvolvimento de professores(as) capazes de juntos solucionarem problemas complexos e multifacetados se constitui num desafio para a educação, pois geralmente a formação docente em nível superior tem fortes características de fragmentação e especialização. Nas atividades de formação inicial e continuada essas atividades auxiliam a romper com o isolamento, promovem a integração e a troca e o apoio entre os envolvidos.

Os resultados apontam que 47,9% dos(as) egressos(as) procuram adotar de uma vez a

dez vezes por ano esse tipo de prática docente colaborativa, mas 20,8% nunca atuou dessa forma, 31,3% atuam colaborativamente. Apesar do tema docência compartilhada não possuir muita pesquisa sobre, os resultados apresentados são importantes porque evidencia que há transposições didático-pedagógicas da docência colaborativa das suas formações iniciais. Essa prática traz consigo a ideia da interdisciplinaridade, isto é, disciplinas indo além de seus certames, como consequência produzindo inovações atitudinais e metodológicas nas escolas. Daí a sua importância como processo que foi instaurado dentro da universidade formadora e continuado nas escolas da região.

4 Considerações finais

Os dados mostram que cerca de um terço dos(as) egressos(as) ascenderam para níveis de escolarização mais altos do que seus pais e que foram os primeiros a cursarem o ensino superior. O aumento da escolaridade das famílias é uma importante ferramenta de inclusão social, de ascensão social e aumenta o rendimento das pessoas.

Apesar da complexidade da profissão docente, as condições de precarização de trabalho, aliadas as realidades encontradas em um paralelo pós-graduação, tais dados apresentam egressos(as) bastante motivados pela carreira docente, desejam permanecer como professores(as) e percebem o seu compromisso social em relação a sua profissão. Além disso, essa motivação traz estabilidade educacional e vocacional o que possibilita encontrar forças para buscar melhor formação e atuação

Em relação a modificação da relação que os(as) egressos(as) tiverem com outros sujeitos da educação, como direção, merendeiros, entre outras, o resultado é de melhora na relação, o que corrobora à formação pedagógica mais humana e freiriana da instituição, em que as relações humanas recebem forte apoio através de atividades de interação entre os(as) estudantes dos diferentes cursos durante suas formações, tais como nas ICH.

Os resultados aqui apresentados indicam que os(as) egressos(as) das licenciaturas da instituição têm incorporado, das suas formações iniciais, práticas inovadoras e uma prática de desenvolvimento profissional capaz de lidar com a complexidade da sala de aula da escola pública do mundo contemporâneo, que recebe expressivo número de estudantes com grande heterogeneidade cultural, social e econômica, ou seja, plural. Os currículos dessas licenciaturas

têm formado profissionais que buscam romper com as amarras das racionalidades técnicas, limitadoras de soluções da complexidade do real, imprevisíveis por natureza, propiciando transformações não só nas práticas didáticas, mas também nas relações com os demais sujeitos envolvidos nos processos escolares.

Referências

- ALBERTO, S.; PLÁCIDO, L.; PLÁCIDO, I. T. M. Formação continuada de professores: uma abordagem a partir da praxis docente. **Revista Dynamis**, v. 27, n. 2, p. 82, 29 set. 2021.
- ALENCASTRO, L. H. **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2009.
- AYRES, A. C. B. **Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Mobilidade intergeracional melhora na América Latina e Caribe**. [S. l.]: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/10/17/intergenerational-mobility-improves-in-latin-america-and-the-caribbean>>
- BARBOSA, A.; CUNHA, R. C. O. B.; ANTUNES-SOUZA, T. Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 70, 26 ago. 2021.
- BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. E.; MAIA, J. O. Desenvolvimento profissional docente: articulação entre contextos e disposições. **Práxis Educativa**, Dossiê: Desenvolvimento profissional docente. v. 13, n. 2, p. 385–406, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002. 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002>>
- BRIZOLLA, F.; SILVA, L. M.; FAGUNDES, M. C. V. Ousadia emancipatória no ensino superior: relato de uma experiência didática no Campus Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 584–603, 2010.
- CANZIANI, T. M. **Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na licenciatura em ciências da Universidade Federal do Paraná - Setor litoral**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CARVALHO, P. H. S. **A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba , 2010.
- CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 0, 2014.

- CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHES ET ÉTUDES TRANSDISCIPLINAIRES – CIRET. Evolução transdisciplinar da Universidade. In: QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ? EM BUSCA DE UMA EVOLUÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE, 1997. CONGRESSO DE LOCARNO [...]. Locarno, Suíça: Associação Internacional para o Vídeo nas Artes e na Cultura (AIVAC), 1997. **Anais...** Disponível em: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locapor4.php>>
- COUTO, L. P. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR-Litoral. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 220–235, 2011.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001. v. 7, (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).
- DOMICIANO, T. D. **Enfoque CTS no curso de licenciatura em ciências da UFPR Litoral**. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019
- FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, v. 34, n. 67, p. 215–232, fev. 2018.
- FERREIRA, S. G.; VELOSO, F. A. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)**, v. 33, n. 3, p. 421–513, dez. 2003.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I.; MACHADO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; NIZA, S.; SARMENTO, T. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.
- FRAGA, L. S. **Meu (ante)passado me condena? três ensaios sobre mobilidade intergeracional**. 2021. 132 f. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- FRANCO, E. K. **Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior**. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC SP, São Paulo, 2008.
- FRANCO, E. K. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC SP, São Paulo, 2014.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>
- HAMERMÜLLER, D. O. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR Litoral: os projetos de aprendizagem em foco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- HAMERMÜLLER, D. O.; CUNHA, C. M.; ALANO, E. R. C. Versão Interiorizada e Gestão Democrática do Ensino Superior: O Desafio de Novas Perspectivas. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 29 dez.

2007. **Mobilidade, Governabilidade e Integração regional** [...]. Mar del Plata, Argentina: [s. n.], 29 dez. 2007. p. 11. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83127>>

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A.; MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 179–203, mar. 2019.

HOELLER, S. C. **Princípios norteadores para a estruturação de um Projeto Político Pedagógico para a formação de profissionais na área de agroecologia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Agronomia: Produção Vegetal) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS – LDE. **Laboratório de Dados Educacionais**. 2022.

LONGO, F. V.; VIEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 1051–1071, dez. 2017.

MAHLMEISTER, R.; FERREIRA, S. G.; VELOSO, F.; MENEZES-FILHO, N.; KOMATSU, B. K.; Revisitando a Mobilidade Intergeracional de Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 73, n. 2, p. 159-180, jun. 2019.

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e padronização: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná**. 2016. 460 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2016.

MENEZES, C. C. O.; LOBATO, D. M. N.; SILVA, V. L. R. S. A Formação Continuada e suas Implicações na prática pedagógica de professores: uma reflexão possível. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e24210313224–e24210313224, 14 mar. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÖRNBERG, M.; OURIQUE, M. L; H. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Praxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 348–364, 2018.

NOVAES, L. C. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriaidade e qualidade de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 247–265, 7 jul. 2010.

OECD. **Education at a Glance 2021**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/b35a14e5-en>>.

PEREIRA, C. A. **Processo de Formação de Professores Universitários Engajados no Currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral**. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PICON, B. S. P. **Licenciatura em Ciências no contexto da UFPR setor Litoral**: processos identitários na formação inicial docente. 2017. 326 f. Dissertação (Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RATIER, R.; SALLA, F. Uma carreira desprestigiada. **Nova Escola**, Profissão. n. 2, p. 8, 14 set. 2016.

SANTOS, J. R.; FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional, vida e carreira: história de professores atingidos pelo mal-estar docente. **Revista Educação e Emancipação**, v. 9, n. 2, p. 108–137, 26 dez. 2016.

SCHWERZ, R. C.; DEIMLING, N. N. M.; DEIMLING, C. V.; SILVA, D. C. Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, v. 31, 22 abr. 2020.

SILVA, L. M.; BRIZOLLA, F.; SILVA, L. E. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 524–541, ago. 2013.

SIMÕES, C. F.; AMARAL, S. C. S. A relação entre a escolaridade e a pobreza: uma análise das políticas para democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 2, p. 21–43, 8 ago. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 05–24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WANZINACK, C. **Expansão do ensino superior federal e desenvolvimento regional: o caso da Universidade Federal do Paraná no Litoral Paranaense**. 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, 2011.

ⁱ Três anos de disciplinas com conteúdo específico do bacharelado e um último ano de disciplinas com conteúdo pedagógico voltadas à área da educação.