

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia

Transversal competencies in the complete education of graduates from a pedagogy course

Dania Barro

Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU)

Bagé – RS - Brasil

Vera Lucia Felicetti

Universidade Católica de Pernambuco (UCP)

Recife - PE - Brasil

Alberto Francisco Cabrera

University of Maryland (UMD) - College Park

American University - Washington DC – US

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar em que medida o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP), desenvolvido em um programa de pedagogia proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os alunos, agora egressos da Educação Superior. O estudo quantitativo teve a coleta de dados por meio de questionário com perguntas fechadas aos egressos. Os resultados extraídos a partir da análise fatorial e estatística descritiva, apontam: uma classificação das competências em dois grupos – competências transversais pessoais e competências transversais socioafetivas e ético-políticas. Foram encontradas 12 competências transversais necessárias à profissão docente. Concluiu-se que a estratégia metodológica denominada PATP proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Privada do Sul do Brasil.

Palavras-chave: Educação Superior; Egressos; Competências Transversais.

Abstract

The goal of this article is to analyze the extent to which the Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP, “Project for Theoretical-Practical Improvement”), developed within a pedagogy program, provided for the development of transversal competencies in students, now college graduates. The methodology used was quantitative, with data collection via a questionnaire with closed questions for Pedagogy graduates. The results of the factorial analysis and descriptive statistics indicate a classification of categories/competencies into two groups: personal transversal competencies and socio-affective and ethical-political transversal competencies. Twelve transversal competencies necessary for the teaching profession were found. In conclusion, we can confirm that the methodological strategy known as PATP provided for the development of transversal competencies in Pedagogy graduates from a Private Education Institution in the south of Brazil.

Keywords: Higher Education; Graduates; Transversal Competencies

Introdução

Os avanços mundiais no campo da economia, política, tecnologia, cultura e ciência, exigem profissionais cada vez mais preparados para atuar, reinventando a profissão a cada obstáculo. Contudo, muitas vezes o indivíduo apresenta competências técnicas isoladas, desconexas do contexto e de demais competências exigidas pelo mercado de trabalho. Isto se torna um grande desafio na Educação Superior, em outras palavras, formar um profissional capaz de desenvolver sua expertise de forma crítica, autônoma, considerando o outro, superando desafios e adaptando-se às mudanças do mercado, capaz de comunicar-se adequadamente para mediar conflitos e inovar enquanto líder e parte de uma equipe; um cidadão empreendedor com responsabilidade e comprometimento.

A Educação Superior, com vistas a atender tais necessidade de formação integral do profissional, remodela-se para além da transmissão de conhecimentos restritos à sala de aula e aos livros, que levam a imaginar a atuação profissional. Exige que a teoria seja aplicada de forma prática em diversas circunstâncias, proporcionando ao estudante a experimentação das mesmas, visto que a prática é a aplicação da teoria pelo sujeito. entendendo assim, a educação com olhar mais amplo, com foco no desenvolvimento de competências para além das atinentes ao curso, considerando e validando competências transversais como fundamentais para a formação do estudante. Colaboram com essas afirmações autores como Mansfiel (2004) e Barnett (1994), cujos estudos mostram a necessidade do desenvolvimento de competências transversais durante a Graduação, para que os profissionais estejam mais bem preparados ao entrar no mercado de trabalho.

Antes que a discussão avance, é oportuno conceituar competências transversais como sendo aquelas habilidades essenciais aplicáveis em situações imprevisíveis e inesperadas, que acompanham as mudanças da sociedade. São competências que podem ser transferidas para outros contextos como o pessoal e o social, além do profissional, como elemento de rotina do indivíduo, que passa a atuar com intencionalidade e segurança em contextos técnicos e complexos, onde ele possa fazer escolhas éticas, conscientes e transformadoras. Poderíamos citar como competências transversais a liderança, o comprometimento, a autonomia, a responsabilidade, dentre outras que serão discutidas mais adiante.

Nesse segmento, introduzimos a reflexão sobre outro desafio para a Educação Superior – o da formação de professores, que, apesar de ser orientada pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais, com uma série de competências técnicas e transversais, tende a não ser alcançada devido a formação tradicional com foco na técnica profissional pura e unidirecional.

A formação tradicional gera inquietações quanto ao êxito da Universidade em promover este desenvolvimento mais complexo do profissional, já discutido por Dewey (1989), ao apontar para uma educação progressista/democrática não restrita à transmissão do conhecimento como algo acabado, onde o saber e habilidades adquiridos pelo estudante possam ser integrados à sua vida como cidadão e como pessoa, numa organização educacional que promova a vivência real para o aprendizado eficaz e melhoria da sociedade. Na mesma linha, Kilpatrick (2008), propõe o trabalho por projetos de aprendizagem, cuja perspectiva é de que, a partir da resolução de situações reais do trabalho, se possa desenvolver as competências necessárias à profissão. O uso de projetos tem se mostrado eficaz para aproximar a construção de conhecimento da academia com a realidade da vida e do trabalho; além disso, promove a aprendizagem genuinamente interdisciplinar, ou seja, aquela que permita ao indivíduo ir além do próprio conhecimento, integrando fatores múltiplos e diferentes para um bem comum. A interdisciplinaridade vista a partir da epistemologia da complementaridade, da convergência para substituir a dissociação, permitindo que o saber específico transcenda para acolher contribuições de outras áreas (JAPIASSU, 1976).

A partir disso, emerge o papel do professor, fundamental para o sucesso do processo educativo no que tange à educação profissional e também humana, na perspectiva da educação democrática, que se utiliza de metodologias ativas para alcançar desde os objetivos mais simples até os mais complexos. Autores como Morán (2015), Pimenta e Anastasiou (2005), Berbel (2012) e Paulo Freire (1996), dentre outros, propõem a reflexão sobre práticas pedagógicas capazes de despertar a curiosidade do estudante e mobilizá-lo para a autonomia, com vistas a prepará-lo para ser capaz diante do mundo do trabalho, do social e do familiar.

Levando em consideração reflexões sobre a Educação Superior sob aspectos como os levantados até então, uma Instituição de Educação Superior do Norte do Rio Grande do Sul desenvolveu uma metodologia específica para os cursos de Graduação, denominada Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático – PATP. Este PATP consiste em propor aos estudantes um trabalho onde estes possam vivenciar, na prática, os conteúdos teóricos de cada

semestre, construindo como documento de registro um artigo científico. Esta proposta permite desafiar os estudantes a conhecerem, por meio da ementa de cada disciplina, a articulação entre elas, uma vez que o interesse de cada grupo de estudantes pode levá-los a aprofundar temas transversais presentes, e observar como os conteúdos são aplicados na prática diária da profissão, ganhando significado na perspectiva do estudante.

Essa metodologia de trabalho acadêmico, o PATP, parece evidenciar o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de responder de melhor forma às necessidades de formação dos estudantes tornando-se, assim, um diferencial na formação deles. Neste sentido, objetiva-se com este estudo, analisar em que medida o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) proporcionou o desenvolvimento de competências transversais para os egressos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior. Para responder a este objetivo segue na sequência deste artigo a metodologia, a análise dos dados, as considerações finais e as referências que coordenaram este trabalho.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação teve cunho quantitativo com objetivos exploratório e o explicativo. Quantitativo pois utiliza da quantificação quanto no tratamento das informações por meio de técnicas estatísticas, média, desvio padrão, correlações, testes entre outras. Exploratória devido ao seu caráter amplo com objetivo de proporcionar visão geral, aproximativo sobre determinado fato, constituindo etapa anterior à pesquisa explicativa que objetiva identificar os fatores que determinam ou contribuem para ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade com maior propriedade que outros tipos de pesquisa, já que explica a razão, o porquê das coisas, tornando-se, segundo o autor, o tipo mais complexo e delicado de pesquisa (GIL, 2008).

Fonte de dados

A IES em estudo realiza o desenvolvimento do PATP em todos os seus cursos nas suas quatro Unidades (Campis) desde o ano de 2005. Contudo em 2012 realizou uma fusão com outras IES, atuando por determinado período com duas matrizes curriculares distintas para o curso de Pedagogia, sendo que uma das matrizes continha o PATP e a outra não.

Diante deste contexto, os sujeitos desse estudo foram os egressos do curso de Pedagogia da Unidade A, formados entre os anos de 2012 e 2018, cuja matriz curricular contemplava o PATP, e todos os egressos do curso de Pedagogia da Unidade B, formados

entre os anos de 2012 a 2016, cuja matriz curricular não contemplava o PATP. O recorte temporal foi diferente para as duas Unidades, pois na Unidade B os formandos tiveram sua matriz curricular modificada a partir de 2017, sendo o PATP incorporado, o que caracterizaria critério de exclusão para o estudo aqui proposto.

Observa-se que a matriz curricular destes egressos da Unidade B atendia as DCNs à época, cumprindo a legislação no que tange aos conteúdos, habilidades e competências, contundo, num formato tradicional de ensino e aprendizagem.

O contingente de egressos do curso de Pedagogia em estudo são 72 da Unidade A, sendo 71 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, enquanto da Unidade B, dos 40 egressos, 38 eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, totalizando 112 egressos convidados a participar do estudo.

Instrumento de coleta de dados

A proposta de coleta de dados para este estudo, considerando seus objetivos, o problema da pesquisa e o referencial teórico, foi desenvolvido por meio da aplicação de um questionário composto de dois blocos, um socioeconômico e outro que abordou as competências transversais delineadas para este estudo, pautadas em Barnett (1994), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia e no instrumento de Morosini, Cabrera e Felicetti (2011). O Quadro 1 ajuda a explicar a organização utilizada: a coluna “competências adquiridas” apresenta a seleção de competências características da profissão professor e que serão utilizadas pelos participantes do estudo para definir sua atuação laboral; a coluna denominada “competência transversal” apresenta as competências transversais, foco deste estudo.

Ainda no Quadro 1 é possível observar a divisão colorida das linhas, projetadas para identificar a relação existente entre as competências específicas da profissão professor e as competências transversais, ou seja, as competências A, B, C, representam a Competência transversal 1; as competências D, E, F, a Competência transversal 2; as competências G, H, I, J, a Competência transversal 3; as competências K, L, M, a Competência transversal 4; as competências N, O, P, a Competência transversal 5; e as competências Q, R, S, representam a Competência transversal 6. Pode-se, por fim, asseverar que as 6 Competências transversais expressas aqui são 6 categorias foco de interesse para este estudo.

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia.

Desenvolveram-se, então, 19 perguntas fechadas formatadas em Escala *Likert* (tipo de escala de respostas psicométricas utilizada em pesquisas de opinião): não aplica, aplica pouco, aplica em parte, aplica constantemente, aplica sempre (Quadro 1).

Quadro 1 – Indicadores de competências e competências transversais

	Indicadores de Competências	Competência transversal
1	A - Identificação da realidade sociocultural e escolar dos alunos	Competência transversal 1: Responsabilidade social e comprometimento com a profissão
2	B - Percepção dos diferentes estilos de aprendizagem nos alunos	
3	C - Identificação das dificuldades de ordem psicossocial (drogas, maus tratos, negligência, abandono) que sofrem os alunos	
4	D - Utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula	Competência transversal 2: Liderança (resolução de problemas, tomada de decisão e planejamento e organização)
5	E - Utilização de estratégias para resolver conflitos fora da sala de aula	
6	F - Manejo de turma	
7	G - Estabelecimento de relações dialógicas nos grupos, em diferentes espaços de convivência	Competência transversal 3: Comunicação oral e escrita
8	H - Diálogo com os alunos	
9	I - Diálogo com os pais	
10	J - Utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo	
11	K - Trabalho em equipe sobre projetos relacionados ao curso?	Competência transversal 4: Trabalho em equipe
12	L - Participação em diferentes projetos da comunidade escolar, com participação dos alunos ou não	
13	M - Responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade	
14	N - Utilização de referenciais teóricos para sustentar a ação docente	Competência transversal 5: Autonomia e capacidade crítica
15	O - Organização de situações de aprendizagem em diferentes contextos educativos: formais e não formais	
16	P - Atualização dos fundamentos de sua prática pedagógica com formação continuada	
17	Q - Aplicação de diferentes estratégias didáticas	Competência 6: Conhecimento específico
18	R - Avaliação das ações educativas	
19	S - Desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em MOROSINI; CABRERA; FELICETTI (2011).

A formatação e o envio do questionário aos egressos, foram desenvolvidas no *Google Forms*, ferramenta do Google que funciona totalmente online, de fácil e gratuito acesso. Na

sequência, o link para preenchimento foi enviado por e-mail aos 112 egressos do curso de Pedagogia formados entre os anos de 2012 e 2018. Os primeiros e-mails foram enviados em 12 de fevereiro de 2019, com o retorno de apenas 14 respostas dos egressos, o que levou à decisão de novo envio, utilizando o número de telefone para enviar o link por mensagem do aplicativo *WhatsApp*. Essa foi a ferramenta com melhor resultado, pois 49 pessoas responderam ao questionário enviado por este meio; contudo, muitos egressos mudaram o número do celular, ou ainda tinham cadastrado no sistema apenas o telefone comercial; então, foi realizada a busca dessas pessoas no *Facebook* e feito o contato pelo *Messenger* desta rede social. Para muitas, foi enviado o link por meio desse contato mesmo; outras retornaram com o número do celular, solicitando o envio do questionário por meio de mensagem no *WhatsApp*.

Pelo fato de ainda haver necessidade de mais respostas, foi pensada uma nova estratégia: solicitar aos egressos que já o haviam respondido, o contato de pessoas que tivessem estudado com eles. Muitos números de telefone vieram dessa forma e, por terem conversado com os amigos que já haviam respondido o questionário, quando feito o contato. Ressalta-se que muitos contatos realizados por *Facebook* e *WhatsApp* foram positivos no momento da conversa e explicação, porém, as pessoas diziam que iriam responder mais tarde, à noite, no final de semana e, por fim, alguns acabaram por não responder. Então, uma nova estratégia foi usada: a de visitar essas pessoas em seu trabalho, nas escolas, com autorização da Direção da Escola. A conversa foi realizada pessoalmente, durante o intervalo, e os egressos então respondiam ao questionário no link do celular da pesquisadora. No dia 24 de setembro de 2019, após a obtenção de 82 respostas, o questionário foi fechado para o aceite de respostas, com a participação equivalente a 73,2% dos egressos.

Análise dos dados

Foi realizado o *download* das respostas, visto que o *Google Forms* gera um único arquivo de MS-Excel, com a possibilidade, então, de analisar o conjunto de informações. Cada pergunta corresponde a uma coluna e tem suas respostas organizadas em linhas. Estas foram identificadas com um código para cada respondente, e as perguntas foram codificadas para facilitar a importação para o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), segundo orientações de Castañeda e colegas (2010).

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia.

As respostas para as questões sobre competências delineadas pela Escala *Likert* foram assim codificadas: a opção não aplica foi substituída pelo 1; a opção aplica pouco, pelo 2; a opção aplica em parte, pelo 3; a opção aplica constantemente, pelo 4; e a opção aplica sempre foi substituída pelo 5, e da mesma forma para as respostas das demais perguntas.

Uma vez os dados no SPSS, foram rodadas as frequências de todas as variáveis, com a intenção de obter a caracterização da amostra e realizar a primeira análise do comportamento dos dados (Tabelas 1 a 7). Em seguida, desenvolveu-se a análise fatorial oblíqua, para verificar se os 19 indicadores conseguiram medir as seis categorias de intenção (seis competências), conforme mostra o Quadro 1 já apresentado.

Resultados

Dos 82 egressos respondentes, 95,12% (78) são mulheres e 4,88% (4) homens; 53,7% (44) estão na faixa entre 20 e 30 anos, o que pressupõe que o ingresso na faculdade se deu por volta dos 18 anos de idade. Esses resultados vão ao encontro do apresentado pelo censo da Educação Superior no ano de 2018 (BRASIL, 2019), referente aos dados de idade e sexo, que traz como perfil dos discentes dos cursos de Graduação, quando do ensino presencial, a maioria do sexo feminino e formandos com idade aproximada de 23 anos. Da mesma forma, o estudo de Felicetti (2018) apontou que 59,6% dos egressos dos cursos de Licenciatura eram do sexo feminino, com idade entre 18 e 24 anos quando do ingresso. Quanto a inserção dos egressos do curso de Pedagogia no mercado de trabalho, os dados constam na Tabela 1.

Observa-se que 29,3% (24) dos egressos, permanecerem no mesmo emprego de quando estudantes, porém tiveram aumento no nível salarial e, de forma muito similar, tanto o grupo com PATP quanto o grupo sem PATP alcançaram esse resultado. Seguindo nessa direção, 46,3% (38) dos participantes do estudo estão em um emprego diferente daquele no qual estavam durante a Graduação e com nível salarial maior. Ao se observar o comportamento dessa variável separadamente para os grupos, pode-se constatar que ambos possuem o maior número de egressos em um trabalho diferente e com maior nível salarial. Esse resultado demonstra a inserção do indivíduo no mercado de trabalho a partir da formação superior, concordando com o estudo de Felicetti (2014), no qual 56,2% estavam atuando na área de formação e 43,8%, apesar de não atuar na área de formação, permaneciam inseridos no mercado de trabalho.

Tabela 1 – Inserção dos Egressos no Mercado de Trabalho

Variável	Total da amostra (82)	Com PATP (62)	Sem PATP (20)
	n (%)	n (%)	n (%)
Continua no mesmo trabalho			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Sim – mesmo nível salarial	8 (9,80%)	6 (9,70%)	2 (10,0%)
Sim – com aumento	24 (29,3%)	18 (29,0%)	6 (30,0%)
Não – outro, menor nível salarial	5 (6,10%)	3 (4,80%)	2 (10,0%)
Não – outro, maior nível salarial	38 (46,3%)	29 (46,8%)	9 (45,0%)
Trabalho relacionado com formação			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Discordo totalmente	5 (6,10%)	2 (3,2%)	3 (15,0%)
Nem concordo nem discordo	1 (1,20%)	1 (1,60%)	-
Concordo parcialmente	8 (9,80%)	5 (8,10%)	3 (15,0%)
Concordo totalmente	61 (74,40%)	48 (77,40%)	13 (65,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Se somados, o percentual de egressos que responderam continuidade no mesmo trabalho, mas com nível salarial maior, e o percentual de egressos que atuam em outro emprego e com maior nível salarial, temos um total de 75,6% (62) dos egressos em melhor condição salarial. Isso significa que a formação superior proporcionou uma melhora na condição socioeconômica desses egressos, confirmando a função da Educação Superior para a melhoria da sociedade no que diz respeito à situação econômica/financeira. Este é um resultado superior ao encontrado por Almeida *et al.* (2020), cujo percentual de egressos de cursos de Licenciatura com melhor nível salarial foi de 55%.

Ainda analisando a Tabela 1, é possível perceber que 9,8% (8) dos egressos concordam parcialmente que trabalham na área de formação e 74,4% (61) concordam totalmente que seu trabalho é relacionado com a área de formação, ou seja, 84,2% (69) dos participantes deste estudo estão atuando na área de formação. Esses achados vão ao encontro do resultado de Felicetti (2018) e de André (2018), que encontraram, respectivamente, 69,2% e 67% dos egressos trabalhando na área de formação.

Esse indicador não foi diferente entre os grupos, porém cabe um olhar específico para os percentuais cumulativos das respostas concordo parcialmente (8,1%) e concordo totalmente (77,4%), que totaliza 85,5% dos egressos trabalhando na área de formação entre o grupo com PATP; entre o grupo sem PATP, as respostas para concordo parcialmente (15,0%) e concordo

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia.

totalmente (65,5%) totalizam 80,5% de egressos que trabalham na área de formação. De acordo com Felicetti, Cabrera e Morosini (2014), a associação entre formação e trabalho possibilita perceber o sucesso do egresso da educação superior, considerando que o mercado o absorveu, ou seja, o perfil do egresso atende à demanda do mercado de forma expressiva, evidenciando que o campo para a docência tem espaço e está associado às melhorias salariais após a graduação.

As médias, 1,684 sem PATP e 1,857 com PATP, realizadas para o trabalho na área de formação entre os grupos, mostram uma diferença estatisticamente significativa ($p=0,004^i$) entre as mesmas, ou seja, o grupo com PATP possui mais egressos trabalhando na área de formação que o grupo sem PATP. Esse resultado aponta para a reflexão acerca do envolvimento da metodologia de ensino e aprendizagem utilizada por esses egressos durante a sua formação.

O desenvolvimento de competências e experimentação prática profissional que a proposta pedagógica (PATP) ofereceu denota a importância de se construir uma formação articulando teoria e prática no contínuo do curso, não somente no exercício do estágio docente, para o sucesso do egresso. Da mesma forma, a mudança na forma de ensinar e aprender é necessária e positiva para atender às novas demandas do mundo da vida, em especial sob o ponto de vista do mercado de trabalho que está cada dia mais exigente e complexo. Barnett (2005) utiliza o termo supercomplexidade para definir o ambiente incerto, onde tudo é altamente questionável e no qual se encontra o fazer da Universidade. Esta instituição encontra-se no delicado desafio de ser responsável por educar o ser humano não para saber, mas, sim, para ser, o que abala a certeza de que “[...] preparar o graduado com um repertório de estruturas intelectuais bem compreendidas era suficiente para ajudá-lo a crescer na vida” (BARNETT, 2005, p. 179), ou seja, a função da Universidade continua a mesma, contudo, com objetivos mais complexos, que exigem estratégias mais assertivas.

Em relação ao vínculo empregatício dos participantes do estudo, consta na Tabela 2, que 51,2% (40) são contratados, 63,4% (52) afirmam trabalhar entre 40 e 60 horas semanais e 47,6% (39) recebe remuneração em média entre um e três salários-mínimos.

No que concerne à carga horária semanal de trabalho, 26,2% (22) respondeu trabalhar mais que 20 horas e menos que 40 horas semanais; 63,40% (52), mais que 40 horas e menos que 60 horas semanais. Consiste em um dado positivo, ao se considerar a especificidade da profissão professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a

organização por turnos, sendo que a carga horária mínima de um professor efetivo constitui um turno diário com 20 horas semanais, dois turnos diários para 40 horas semanais e, estendendo para um terceiro turno de trabalho diário, não na Educação Infantil e Anos Iniciais, podendo chegar a 60 horas semanais.

Tabela 2 – Vínculo Empregatício, Horas de Trabalho Semanal e Remuneração dos Egressos

Variável	Total da amostra (82)	PATP (62)	Sem PATP (20)
	n (%)	n (%)	n (%)
Vínculo empregatício			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Concursado	27 (32,90%)	23 (37,1%)	4 (20,0%)
Contratado	42 (51,20%)	31 (50,0%)	11 (55,0%)
Outro	6 (7,30%)	2 (3,2%)	4 (20,0%)
Horas trabalho semanal			
Não trabalha	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
Menos de 20h	1 (1,20%)	1 (1,60%)	-
20 - 40 horas	22 (26,8%)	19 (30,06%)	3 (15,0%)
40 - 60 horas	52 (63,40%)	36 (58,10%)	16 (80,0%)
Remuneração			
Não trabalho	7 (8,50%)	6 (9,70%)	1 (5,0%)
1 salário	11 (13,40%)	10 (16,10%)	1 (5,0%)
1-3 salários	39 (47,60%)	31 (50,0%)	8 (40,0%)
3-4 salários	15 (18,30%)	9 (14,50%)	6 (30,0%)
4-6 salários	8 (9,80%)	5 (8,10%)	3 (15,0%)
> 6 salários	2 (2,40%)	1 (1,6%)	1 (5,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Cabe observar que, dos 52 egressos que trabalham mais que 40 horas e menos que 60 horas semanais, 61,53% recebem entre 1-3 salários-mínimos, o que hojeⁱⁱ equivale a R\$ 3.135,00, e 38,46% recebem mais que três salários mínimos. Considerando o piso salarial proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2018) para os professores da Educação Básica, de R\$ 2.557,74, pode-se dizer que essas egressas estão recebendo um valor maior que o piso. Pode-se ainda considerar o piso salarial definido em Convenção Coletiva pelo Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul – Sinpro-RS (SINPRO RS, 2019), para a Educação Infantil privada, de R\$ 8,70 a hora-aula, o que corresponde a R\$ 1.566,00 mensais, e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de R\$ 16,81 a hora-aula, correspondendo a R\$ 3,025,80 mensais.

As questões salariais para a profissão professor são historicamente conflituosas, origem de descontentamentos, desmotivação do professorado, dentre outros fatores negativos.

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia.

Percebe-se a partir deste estudo, no entanto, que há alguma razoabilidade financeira dos egressos respondentes, se considerado o custo de vida da região de estudo, e ainda comparado ao salário de outras profissões, como, por exemplo, o de Administrador, que possui um piso salarial de R\$ 3.756,60 para 44 horas semanais, ou seja, R\$ 17,77 a hora trabalhada, isso quando contratado imediatamente para a função de administrador; porém, há um número elevado de bacharéis em Administração contratados para outras funções hierarquicamente inferiores ao cargo de sua formação, recebendo salários menores (SALÁRIO, 2021). Salienta-se que essa análise financeira não compreende o mérito da profissão sob o aspecto da valorização financeira que a profissão merece, mas, aborda o contexto econômico da realidade brasileira no que diz respeito à empregabilidade e remuneração.

A Tabela 3 apresenta a análise fatorial, visando explicar o agrupamento entre os indicadores de competências, constantes no Quadro 1. Veja-se que os valores dos indicadores são altos e evidenciam sua importância na constituição de cada um dos fatores. Os dois fatores, apresentados foram nomeados como “Competências Transversais Pessoais” e “Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas”.

Tabela 3 – Análise Fatorial Oblíqua

Itens (indicadores)	Fatores (competências)	
	Pessoais	Socioafetivos e Ético-Políticos
A- Identificação da realidade sociocultural e escolar dos alunos	0,243	0,673
B - Percepção dos diferentes estilos de aprendizagem nos alunos	0,613	0,389
C - Identificação das dificuldades de ordem psicossocial que sofrem os alunos	-0,034	0,857
D - Utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula	0,288	0,704
E - Utilização de estratégias para resolver conflitos fora da sala de aula	0,076	0,814
F - Manejo de turma	0,459	0,513
G - Estabelecimento de relações dialógicas nos grupos, em diferentes espaços de convivência	0,545	0,495
H - Diálogo com os alunos	0,709	0,284
I - Diálogo com os pais	0,485	0,527
J - Utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo	0,690	0,338
K - Trabalho em equipe sobre projetos relacionados ao curso?	0,780	0,142
L - Participação em diferentes projetos da comunidade escolar, com participação dos alunos ou não	0,585	0,400
M - Responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade	0,688	0,227

N - Utilização de referenciais teóricos para sustentar a ação docente	0,762	0,262
O - Organização de situações de aprendizagem em diferentes contextos educativos	0,797	0,163
P - Atualização dos fundamentos de sua prática pedagógica com formação continuada	0,930	0,019
Q - Aplicação de diferentes estratégias didáticas	0,853	0,132
R - Avaliação das ações educativas	0,917	0,045
S - Desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos	0,837	0,158
Porcentagem de variância explicada pelo fator:	11,9%	8,9%
Confiabilidade da escala (coeficiente alfa):	0,98	0,92

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

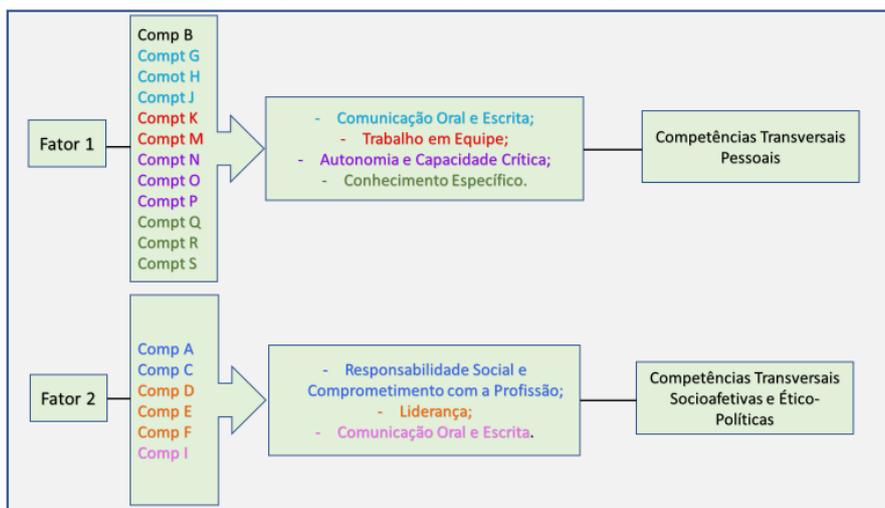
As duas dimensões de Competências Transversais explicaram 78% da variância na correlação entre os 19 indicadores, além disso, as Competências Transversais Pessoais se sobressaíram em explicar os resultados, explicando por si só 72% da variância, um resultado que indica como a escala pode ser utilizada com segurança para outros estudos que almejam mensurar competências. Observou-se ainda, um grau de confiabilidade muito forte, Coeficiente $\alpha = 98$, entre as Competências Transversais Pessoais, ou seja, se a escala for aplicada 100 vezes, se terá 98 vezes o mesmo resultado. Da mesma forma para as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, para a qual Coeficiente $\alpha = 92$.

Ainda na Tabela 3 é possível observar como os itens P, Q, R e S possuem cargas elevadas, ou seja, explicam o fator Competências Transversais Pessoais com muita propriedade, referem-se ao conhecimento específico e ressaltam o contínuo aprimoramento pessoal como fundamental para o desenvolvimento profissional.

Para compreender melhor a dinâmica das competências e seus indicadores, a Figura 1, ilustra o comportamento dos indicadores ao reorganizarem-se em dois fatores, apresentando as Competências Transversais Pessoais formadas pelas competências Comunicação Oral e Escrita, Trabalho em Equipe, Autonomia e Capacidade Crítica e Conhecimento Específico e as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, formadas pelas competências Responsabilidade Social, Liderança e Comunicação Oral e Escrita.

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia.

Figura 1 – Formação de Categorias



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Ainda com relação à formação das categorias, a Tabela 4 apresenta como os grupos, com PATP e sem PATP, se comportam em relação ao desenvolvimento das Competências Transversais Pessoais (Comunicação Oral e Escrita; Trabalho em Equipe; Autonomia e Capacidade Crítica; Conhecimento Específico). Fica evidente que a diferença no desenvolvimento das competências transversais entre os dois grupos de egressos é significativa do ponto de vista estatístico, dado p-valor=0,026, o que significa que o grupo com PATP desenvolveu melhor as competências transversais de aspecto pessoal em relação ao grupo sem PATP, com uma média de 3,67%.

Tabela 4 – Teste de Diferença de Médias das Competências Transversais Pessoais entre os Grupos Com PATP e Sem PATP

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Com PATP	62	3,677	0,971	0,123	2,26	0,026
Sem PATP	20	3,050	1,356	0,303		

*Teste t para variáveis independentes; ** 95% intervalo de confiança da diferença.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As competências transversais no âmbito pessoal atendem ao disposto por Barnett (1994), no que concerne à capacidade de desenvolver algo de forma não automática, ou seja, que apesar da rotina de ações, cada uma dessas ações seja consciente. Exige uma avaliação e reflexão contínua para adequar de forma autônoma e crítica o emprego das habilidades e competências para aquela ocasião em específico.

Barnett (1994) apresenta ainda a ideia de que as competências transversais podem variar no alcance de maior ou menor complexidade, e a Educação Superior precisa promover

a maior complexidade, o que exige domínio cognitivo, destacando-se nessa categoria o conhecimento específico.

A articulação que acontece entre as Competências Transversais Pessoais encontra-se mais evidente nos egressos do grupo com PATP. Estas competências, segundo Wittorski (2003), possuem sua diretriz de desenvolvimento baseada em cinco níveis: lógica da ação; lógica da reflexão e da ação; lógica da reflexão sobre a ação; lógica da reflexão para a ação e a lógica da transformação, que acontece no processo de trabalho por projetos, onde o estudante é posicionado como autor da busca pela efetividade de suas ações, num contexto real, com todas as incertezas das situações não previsíveis.

A Tabela 5 apresenta como os grupos, com PATP e sem PATP, se comportam em relação ao desenvolvimento das Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas (Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão, Liderança, Comunicação Oral e Escrita). Pode-se observar que a diferença no desenvolvimento das competências transversais entre os dois grupos de egressos não é significativa do ponto de vista estatístico, dado p-valor= 0,878, o que significa que os dois grupos desenvolveram de forma muito semelhante as competências transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, não havendo diferença entre eles.

Tabela 5 – Teste de Diferença de Médias das Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas entre os Grupos Com PATP e Sem PATP

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Com PATP	62	3,169	1,053	0,133	0,15	0,878
Sem PATP	20	3,135	1,225	0,274		

*Teste t para variáveis independentes; ** 95% intervalo de confiança da diferença.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Observa-se, na Tabela 6, a relação entre a estabilidade profissional e o desenvolvimento das Competências Transversais Pessoais. Não houve diferença significativa do ponto de vista estatístico entre os grupos com menos de cinco anos e com mais de cinco anos de experiência profissional, posto que p-valor=0,073.

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia.

Tabela 6 – Teste de Diferença de Médias para Estabilidade Profissional e as Competências Transversais Pessoais

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Menos de 5 anos	44	3,727	1,042	0,157	1,81	0,073
Mais de 5 anos	38	3,289	1,136	0,184		

*Teste t para variáveis independentes; ** 95% intervalo de confiança da diferença.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Isso demonstra que os egressos formados há mais de cinco anos, cuja estabilidade profissional já teria sido alcançada, não possuem mais bem desenvolvidas as competências como Comunicação Oral e Escrita; Trabalho em Equipe; Autonomia e Capacidade Crítica; Conhecimento Específico em relação aos egressos recém-formados.

Da mesma forma, a Tabela 7 mostra a relação entre a estabilidade profissional e o desenvolvimento das Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas, e possui resultado interessante, considerando que também não houve diferença significativa do ponto de vista estatístico entre os grupos com menos de cinco anos e com mais de cinco anos de experiência profissional, dado p-valor=0,159. Isso demonstra que os egressos formados há mais de cinco anos, cuja estabilidade profissional já teria sido alcançada, não possuem as competências Responsabilidade Social e Comprometimento com a Profissão, Liderança, Comunicação Oral e Escrita melhor desenvolvidas do que os egressos recém-formados.

Tabela 7 – Teste de Diferença de Médias para Estabilidade Profissional e as Competências Transversais Socioafetivas e Ético-Políticas

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Erro	Teste t	Valor p
Menos de 5 anos	44	3,340	1,077	0,162	1,42	0,159
Mais de 5 anos	38	3,000	1,090	0,176		

*Teste t para variáveis independentes; ** 95% intervalo de confiança da diferença.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os resultados apontados nas Tabelas 6 e 7 contrariam a teoria de Huberman (1990), que apresenta uma ordem de fases para o cicloⁱⁱⁱ de vida profissional: 1ª exploração, 2ª estabilização, 3ª experimentação ou diversificação, 4ª reposicionamento, 5ª conservadorismo e 6ª da ruptura.

Huberman (1990) contextualiza que o início da carreira pode ser algo positivo, quando o contato com os alunos é tranquilo, a adaptação e recepção é boa; ou negativo, quando há dificuldades de inserção, contato com os alunos, instabilidade e dúvidas sobre a continuidade.

E a fase de estabilização, por volta dos cinco anos de carreira, por meio de quatro características – compromisso, decisão de aceite da profissão, consolidação pedagógica (conhece sua função cientificamente) e sensação de autonomia (bom controle e condução dos alunos). A estabilização acontece quando o professor se compromete, se vê estável no emprego, domina as questões pedagógicas, possui um ambiente e colegas de trabalho acolhedores, encontra equilíbrio familiar para estar disponível às crianças (em especial as mulheres).

Pois bem, neste contexto, e de acordo com Huberman (1990), pode-se pensar em duas situações para posicionar os egressos desse estudo. A primeira é a de que os egressos passaram pela fase inicial positiva, onde facilmente se adaptaram ao ambiente de trabalho, confirmando a sua satisfação com a profissão. E a segunda é a de que a formação destes egressos com menos de cinco anos de experiência teve características que os preparam melhor para o início da carreira, de forma que as competências trazidas por Huberman (1990) para a fase de estabilização foram alcançadas num período de tempo menor, equivalendo esse grupo ao mais experiente. Essa segunda situação induz a discussão acerca da efetividade da formação superior para o mercado de trabalho, a qual será aprofundada posteriormente.

Conclusões

Os resultados provenientes da pesquisa indicaram, primeiramente, o agrupamento dos indicadores de competência, com valores altos evidenciando sua importância na constituição de cada um dos fatores, ou seja, há uma forte relação entre as categorias de modo que explicam e validam muito bem cada fator. Esse agrupamento originou duas grandes categorias que receberam a nomenclatura de Competências Transversais Pessoais e Competências Transversais Socioafetivas e Ético-políticas, baseadas nos estudos de Marinho-Araújo e Almeida (2017) e de Wittorski (1998).

Em segundo, demonstrou que houve uma boa inserção dos egressos no mercado de trabalho na sua área de formação e com nível salarial maior do que quando estudante, o que não poderia ser diferente, mas que determina a valorização da formação superior no contexto profissional e a qualidade de trabalho das mesmas enquanto docentes formadas. Indica, também, que a formação superior atingiu um de seus principais objetivos, que é o de preparar o indivíduo dentro de uma profissão para que se integre ao mercado de trabalho.

Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia.

Em terceiro lugar, o trabalhar na área de formação, no caso, as egressas de Pedagogia que trabalham com a docência, mostra que aquelas que tiveram sua formação profissional a partir da proposta metodológica do PATP estão, em percentual, mais inseridas na área de formação do que as egressas que não tiveram essa metodologia durante a Graduação.

A quarta conclusão importante é a de que o grupo de egressas com PATP possui competências transversais pessoais mais bem desenvolvidas que o grupo das egressas sem PATP, sendo a diferença estatisticamente significativa. Em se tratando das competências transversais socioafetivas e ético-políticas, contudo, não houve diferença entre os grupos com PATP e sem PATP. Revela-se aqui um indicador da necessidade de melhoria para o PATP, de modo que este seja mais efetivo para o desenvolvimento das competências transversais socioafetivas e ético-políticas.

Como quinta conclusão do estudo, contrariando a literatura existente, não houve diferença estatisticamente significativa entre os egressos do curso de Pedagogia com mais de cinco anos e menos de cinco anos de carreira docente. Isso demonstra que os egressos com menor experiência profissional possuem as mesmas competências transversais, tanto pessoais quanto socioafetivas e ético-políticas desenvolvidas. Sugere, ainda, que a formação superior dessas egressas mais recentes tem oportunizado melhores condições de entrada no mercado de trabalho, de forma mais madura e completa, suprimindo a lacuna de instabilidade profissional cujo preenchimento se daria ao longo da própria profissão.

Referências

ALMEIDA, Alexandre Nascimento et al. Effectiveness of public university expansion in Brazil: comparison between the situation of graduated and dropout students. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 457-479, jun. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; BEGINNING TEACHERS: Graduates of Teaching Initiation Programs. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BARNETT, Ronald. **A Universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BARNETT, Ronald. **The limits of competence: knowledge, higher education and society**. Buckingham: Open Universal Press, 1994.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: [s.n.], 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

CASTAÑEDA, María Belén et al. **Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DEWEY, John. **Cómo pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

FELICETTI, Vera Lúcia. 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.

FELICETTI, Vera Lúcia. Licenciados PROUNI: dificuldades no percurso acadêmico e resultados da formação. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 64, n. 1, p. 1-10, 2014.

FELICETTI, Vera Lúcia; CABRERA, Alberto Francisco; MOROSINI, Marília Costa. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade1. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KILPATRICK, William Heard. **O método de Projeto de William Kilpatrick**. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo. Portugal: Edições Pedagogo, 2008.

MANSFIELD, Bob. Competence in transition. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, n. 2/3/4, p. 296-309, 2004

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro Silva. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 5, 23 maio 2017.

MORÁN, José Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/Proex, 2015. p. 180. V. II. Coleção Mídias Contemporâneas.

MOROSINI, Marília Costa; CABRERA, Alberto Francisco.; FELICETTI, Vera Lúcia. Competências do pedagogo: uma perspectiva docente. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 230-240, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa. Das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SALÁRIO. 2021. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/administrador-cbo-252105/>. Acesso em 12/12/2021

SINPRO RS. Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/>" <https://www.sinprors.org.br/>. Acesso em 20/01/2019

WITORSKI, Richard. Analyse de pratiques et professionnalisation. In: FABLET, C. B.-L. ET D. (Ed.). **Travail social et analyse des pratiques professionnelles**. [S.l.]: L'Harmattan, 2003. p. 69-89.

WITORSKI, Richard. de la fabrication des compétences. **Éducation permanente**, v. 135, p. 57-69, set. 1998.

Notas

ⁱ Teste t para variáveis independentes; 95% intervalo de confiança da diferença.

ⁱⁱ 2020.

ⁱⁱⁱ A primeira denominada de **exploração**, entre 1 e 3 anos de carreira, composta da sobrevivência (choque entre os ideais de aluno e a realidade encontrada) e o descobrimento (o entusiasmo do início da carreira que movimenta o indivíduo). A fase seguinte é chamada de **estabilização**, 4 a 6 anos de carreira, quando acontece a adaptação e um compromisso do indivíduo e da instituição, relatada por sentimentos de comodidade e tranquilidade. A terceira fase, de **experimentação ou diversificação**, 7 a 25 anos de carreira, seria o espaço em que o professor, se sentindo estável, busca novos desafios e ambição pessoal por medo da rotina, repensa suas ações; é o **reposicionamento**. Inicia uma fase marcada por crise existencial, o **distanciamento** dos alunos, como se não importasse mais a profissão, iniciando a próxima fase de queixas e reclamações, do **conservadorismo**, entre 25-35 anos de carreira, encaminhando-se para uma **ruptura** da profissão, entre 35-40 anos de carreira, ou seja, não tem dificuldade de afastar-se por completo da profissão, sendo esta última serena ou amarga.

Sobre os autores

Dania Barro

Pró-reitora Pedagógica no Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU). Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012) e Doutorado em Educação pela Universidade LaSalle (2021) com estágio doutoral em Maryland University – College Park – US. Atua nas Instituições de Educação Superior IDEAU, conduzindo os processos metodológicos de ensino e aprendizagem, em especial o Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático - PATP e Guias de estudo. Dedicar-se ao aprofundamento de temas como: educação, educação híbrida, metodologias ativas, educação superior, desenvolvimento de competências.

E-mail: danial@ideau.com.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-9555>

Vera Lucia Felicetti

Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Pós-doutorado na University of Maryland - College Park - EU com bolsa CNPq (2015). Doutorado em Educação na PUC/RS com estágio doutoral na Universidade do Texas em Austin - EU com bolsa CAPES (2011). Ganhadora da MENÇÃO HONROSA pela Tese de Doutorado na Área da Educação para as melhores teses defendidas no país em 2011, dada pela CAPES Portaria nº 160 Edição 2012. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS (2007). Membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – 2020-2021. Tem experiência no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação. Líder do GERES – Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes. Pesquisadora do CNPq D1.

E-mail: verafelicetti@gmail.com; vera.felicetti@unicap.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

Alberto Francisco Cabrera

Professor residente no Center for Postsecondary Readiness and Success (CPRS) na Faculdade de Educação da American University – Us. Professor Emérito no Departamento de Educação Superior da Maryland - US. Doutorado em Administração Educacional na Universidade de Wisconsin-Madison, mestre relações industriais pela Universidade de Wisconsin-Madison, graduado em administração pública e estudos políticos pela Universidade Nacional do México e graduado em Economia pela Universidade do Colorado em Boulder. Seus interesses de pesquisa incluem o impacto da universidade nos estudantes, acesso a Educação Superior, experiência em sala de aula, grupos minoritários, avaliação de políticas educacionais e envolvimento cívico e social de graduados universitários.

E-mail: cabrera@umd.edu ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7451-8983>

Recebido em: 11/11/2022

Aceito para publicação em: 26/01/2023